

50286

ACTA
LITTERARUM AC SCIENTIARUM

REGIAE UNIVERSITATIS HUNGARICAE FRANCISCO-JOSEPHINAE

SECTIONIO
PHILOSOPHICA

REDIGUNT:

GEORGIUS de BARTÓK, JULIUS MOÓR
et ALEXANDER IMRE.



TOMUS III.

1928—1931.

SZEGED,
SODALITAS AMICORUM UNIVERSITATIS REGIAE HUNGARICAE
FRANCISCO-JOSEPHINAE.



50286



Tomus III

fasc. 1-2.

INDEX

Pag.

<i>fasc. 1. 1928.</i>	Varga Sándor : Valóság és érték. Sein und Wert.	1 - 90
<i>fasc. 2. 1931.</i>	Baranyai Erzsébet : A neveléslélektani kutatás magyar feladatai a tanítás lélektana körében. Hungarian problems of educational psychology, in the range of the psychology of teaching.	91 - 156



ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REGIAE UNIVERSITATIS FRANCISCO-JOSEPHINAE.

Sectio: PHILOSOPHICA.

Tom. III. Fasc. 1.

Redigunt: GEORGIUS de BARTÓK
et JULIUS MOOR.

VALÓSÁG ÉS ÉRTÉK.

AZ ISMERETELMÉLET ÉS ÉRTÉKELMÉLET ALAPPROBLÉMÁJA.

ÍRTA:

VARGA SÁNDOR.

KIADJA

A „M. KIR. FERENCZ JÓZSEF TUD. EGYETEM BARÁTAIÁK EGYESÜLETE”.

SZEGED,

NYOM. SZEGED VÁROSI NYOMDA ÉS KÖNYVKIADÓ R.-T.

1928.



ACTORUM

Sectionis Philosophicae

Tomi I.

Fasciculus 1:

Prof. HORNYÁNSZKY: Die Idee der öffentlichen Meinung bei den Griechen.

Fasciculus 2:

B. VARGA: Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához. — Thoughts to the axiological foundation of Paedagogics.

Fasciculus 3:

Prof. BARTÓK: A philosophia lényege. — Vom Wesen der Philosophie.

Fasciculus 4:

A. VARGA: A transcendentalis deductio Kantnál. — Die transzendente Deduktion bei Kant.

ACTORUM

Sectionis Philosophicae

Tom. II.

Prof. BARTÓK: Az erkölcsi értékeszme története.
I. Az erkölcsi értékeszme története a görög philosophiában. — Geschichte der ethischen Wertidee. I. Geschichte der ethischen Wertidee in der griechischen Philosophie.

**Venditur in libraria „STUDIUM“
Budapest, IV., Múzeum-körút 21.**

Valóság és érték.

Az ismeretelmélet és értékelmélet alaproblémája.

Írta: VARGA SÁNDOR.

ELŐSZÓ.

Dolgozatunk az ítélet szerkezetének vizsgálatából indult ki, hogy belőle a valóság és érték általános vizsgálatává növekedjék. A cél a tárgyalta probléma-komplexum *alaponatkozása*inak feltárása volt s ezért nem mehettünk bele olyan kérdésekbe, melyek a részletes tárgyalás feladatai közé tartoznak. A különböző irányok küzdelmét legkiválóbb képviselőik tanaiban igyekeztünk bemutatni, hogy eredményeik kidomborításával, hibáik feltárásával és helyesbítésével a problémák ellenmondás-nélküli magyarázatának irányát megjelöljük. Hogy nem mindenki foglal benne helyet, kinek a probléma megoldásában szava van, az ne jelentse érdemeik kisebbitését, de nekünk meg kellett elégednünk, ha a főbb áramlatokat kitűnő példákön jellemeztük, s e mellett tartózkodnunk kellett mindattól, ami kerülő utat jelentett volna.

Ha dolgozatom a probléma tisztázásához hozzájárult, azért e helyütt is leghálásabb köszöneteimet kell kifejeznem Tanítóimnak, első sorban *Bartók* György szegedi egyetemi tanár úrnak, kinek filozófiai iskolája az idealizmus szellemébe bevezetett, s ki buzdító jóindulatával e tanulmány megírásában is állandóan támogatni kegyeskedett. Ügyszintén legmélyebb hálaival kell megemlékezni *Maier* Henrik berlini, s különösen *Bauch* Brunó jénai és *Rickert* Henrik heidelbergi professzor urakról, kik a könyveikben lefektetett gazdag anyag mellett személyes megbeszélések és viták közben a probléma nehézségeinek feltárásához számtalan értékes indítást nyújtottak.

Szeged, 1928 november 4-én.

„Wer dauernd im Leben bleiben will,
muss mehr als leben können.“ (Heinrich Rickert: Das Leben der Wissenschaft und die griechische Philosophie. (Separat-Abdruck aus „Logos“, Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur. Bd. XII, Heft 3, 333. l.))

Első fejezet.

A probléma megjelölése.

A valóság és érték filozófiai vizsgálatának, mielőtt a részletes tárgyalásba belemenne, szembe kell néznie egy kérdéssel, mely létjogosultságát vonja kétségbe. Van-e szükség egyáltalában e vizsgálatokra? A kérdés egyesek előtt eleve oly feleslegesnek tűnik fel, mint a vele való foglalkozás s valóban, nem annyira a valóság és érték problémáját magát, mint annak *filozófiai* vizsgálatát, tehát a filozófiát általában illeti. Mint-hogy azonban ennek, a filozófiát közvetlenül, a valóság és érték problémáját pedig csak közvetve érintő kérdésnek megvizsgálása problémánk megjelölésében segítségünkre lehet, nem tartjuk haszontalan fáradságnak annak e helyütt való megvilágítását. Sőt, mint a következő fejtegetések mutatni fogják, kötelezve is vagyunk rá. A támadás két oldalról jöhet. Az egyik kétségbe vonja e filozófiai kutatások szükségességét és jelentőségét azért, mert a filozófia eredményeit minden haszon nélkül valónak, vagy az életre nézve ép károsnak ítéli.¹ A filozófia *mint tudomány* a maga merev fogalmaival nem képes ma-

¹ Részletes jellemzését és kritikáját megtalálhatod Heinrich Rickert: Die Philosophie des Lebens. Darstellung und Kritik der philosophischen Modeströmungen unserer Zeit. (2. Auflage. Tübingen, 1922. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). XV, 196 l. 8^o) c. művében, valamint „Das Leben der Wissenschaft und die griechische Philosophie“ c. rövidebb tanulmányában. — Magyarul lásd: Varga Sándor „Élet és érték“ címen az „Athenaeum“ XIII. kötetének 5—6. füzetében megjelent, erre vonatkozó sorait!

gáévá tenni a *valóságot* annak teljességében, nem képes kifejezésre juttatni a valóság életét a maga legmélyebb lényegében. Amit ismereteiben velünk közöl, az megölt élet, eltorzított valóság, külső burok, mely mögött a dolgok magva elrejtőzik szemünk elől. Aki a valóságot a maga teljességében ismerni, az életet a maga legmélyebb lényegében érteni akarja, annak el kell felejtene a filozófia fogalmait, el kell vetnie a tudomány „Maya-fátyolát“, melyen keresztül addig a világot nézte, hogy az intuíció közvetlen sugaraiban az életet a maga teljességében és egységében láthassa. A régi tudománynak, mely az életet a maga szolgálatába kényszerítette, el kell tűnnie, hogy helyet adjon egy új tudománynak, amely az életet, e legfőbb jót szolgálja. Nem képzet, hanem akarat, nem sápadt teória, hanem hatalom, nem üres fogalmak, hanem intuitív élmények az új filozófia jelszavai. Hogy állhatunk ellen e támadásnak? — Nyilvánvaló, hogy a kérdés nem lehet reánk nézve közömbös. Ha a modern életfilozófia² vázolt felfogása helyes, a fogalmi megismerés útján haladó kutatásaink előre kilátástalanságra vannak ítélve. Eredményük, a dolgok héjára vonatkozó üres formák, nem érdemli meg a reá fordított fáradságot, ismeretei nem válnak hasznunkra az élet küzdelmeiben. Az életfilozófia törekvéseinek jellemzésére részletesebben nem szükséges rátérnünk. Itt elegendő, ha röviden állást foglalunk vele szemben, hogy kutatásaink kezdetétől e nehézséget elhárítsuk. Ami a filozófiának általában s e vizsgálatoknak különösen a szükségességét és értékeségét illeti, a fölött nem hasznosságuk, hanem igazságuk dönt. A tudományban minden szükséges, ami igaz s csak az szükséges, ami igaz. A tudomány hasznot hajthat az életben, de ez reá nézve mellékes eredmény. Nem azért igaz, mert hasznot hajt, hanem azért hajthat hasznot, mert igaz. A tudomány szükségessége, létjogosultsága felett tehát csak az igazság kritériuma dönt. A tudomány első sorban és lényegéből kifolyólag az igazságot szolgálja s csak azért szolgálhatja másod sorban és esetlegesen az „életet“ is.

² Az életfilozófia elnevezés nem egészen pontos cím. Egyesekkel igazságtalanság történik általa, mert tanuk *több* az adottnál. Ily általános megjelölésekkel azonban majdnem mindig így vagyunk s azért nem szabad sértene azokat, kik az alája sorolható nevek tanait részletesen ismerik. Itt csak a fentadott gondolatokkal van dolgunk, ha életfilozófiáról beszélünk.

A tudomány feladatának az élet szolgálatára való korlátozása a tudomány technikává való minősítését, a tudomány lényegének tagadását jelenti. A technika a tudomány gyakorlati alkalmazása, mely az igazságot önmagáért kutató tudományt feltételezi s így nem lehet azonos azzal, ami munkái eredményességének előfeltétele. Nem kevésbé téves a modern életfilozófia azon elmélete, mely a közvetett, fogalmi megismerést elveti s helyébe a közvetlen, intuitív megismerést állítja. Intuiciónál együtt jár minden ismeréssel, de önmagában ismeretet nem adhat. A közvetlen szemlélet által szolgáltatott anyag a maga kimeríthetetlen gazdagságában egy homályos élmény, mely fogalmak nélkül örök némaságra volna kárhoztatva. A szemlélet homályos élményét a tudomány világos jelentései, a fogalmak emelik az ismeret szférájába. A szemlélet csak a fogalmak nyelvén mondhatja el mondanivalóit a tudománynak. Ezért a filozófia, ha tudomány akar maradni, a fogalmi megismerés eszközeiről nem mondhat le. S ezt annál kevésbé kell tennie, mert az életfilozófia támadásai eljárása jogosultságát a legkevésbé sem rendíthetik meg. A modern szofizmus e korszellemnek hízog tanai ugyanis egy olyan belső ellenmondásban szenvednek, mely az előbb kritizált hibáikkal együtt a tudomány előtt teljesen lehetetlenné teszi őket. Mert ha az életfilozófia a fogalmi megismerést tagadja, tagadását maga is csak fogalmak által teheti a tudomány számára érthetővé s ekkor önmaga alatt vágja a fát. Ha pedig más módon juttatja kifejezésre a tudomány iránti ellenszenvét, mint pld. ama könyvtárpusztító kalifa, vagy korunk könyv-kerülő sportemberei, magától kizárul a tudomány művelői sorából s viselkedése a tudományra nézve indifferens. Ateoretikus meggyőződések teoretikus kérdésekben ép úgy nem döntenek, mint ahogy a teória megállapításai nem befolyásolják a teoretice vakok magatartását. S miként a teória érvei csak a teoretikus ember előtt bizonyítanak, úgy a teóriára nézve csak annak a támadásnak van jelentősége, mely teoretikus formákban jelentkezik. Így jelentkezett a modern életfilozófia is s ezért a felmutatott teoretikus ellenmondáson tönkre kellett mennie.

A másik támadás, mely vizsgálódásaink ellen irányul, a tudomány fogalmi jellegét nem kifogásolja, munkájának jelentőségét nem vonja kétségbe s a valóság és érték problémáit is

észreveszi. De amaz szerinte teljesen a szaktudományokra van rábízva, emez ott található a vallás, művészet, erkölcs alkotásaiban. A józan emberi értelem szerint a filozófiának itt semmi tennivalója s ha más munkát nem talál magának, egészen felesleges időtöltés, tudományos játszadozás. Akik így gondolkoznak, azoknak a maguk *szempontjából* igazuk lehet. Arról tesznek bizonyosságot, amit látnak. S ha a valóság végső összefüggéseinek *ismerete* előttük rejtély és az értékek jelentésével együtt pusztán homályos érzések tárgya, a világegység pedig ennél fogva részletek egymás mellé állított mozaikja, azért a *józan emberi értelem*, ez elavult elméletek tárháza, felelős, mely meggátolja őket, hogy orruknál tovább lássanak. A filozófia e tagadóinál önkénytelenül *Platon* csodálatos barlang-hasonlatának rabjaira kell gondolnunk, kiket bilincseik megakadályoznak abban, hogy hátraforduljanak és meglássák a barlang bejárata előtt mozgó alakokat a maguk igazi, napfény-nél látszó valóságában. Ők csak az árnyakat látják, melyeket a való tárgyak a barlang falára vetnek s ezeket tartják az egyedi létezőnek. De akit a filozófiai „Eros” bilincseitől megszabadít, az visszafordulva megismeri a dolgok igazi alkatát s mindennek sugárzó forrását, a napot. Ismeretét ugyan a barlang többi lakói az örültség látomásainak fogják tartani, azonban az a valóban létezőről szól, melytől minden más való származik. Képek nélkül beszélve: A szaktudományok mindig csak *Részek* ismeretét adják, melyek az *Egészre*, a filozófia tárgyára utalnak. *Egész* nélkül nincsenek *Részek*, tehát filozófia nélkül nincsenek szaktudományok sem. Ami a valóság problémáját illeti, az egyes szaktudományok annak mindig csak részleteit tárják fel. Csak azt mondják meg, hogy *ez*, vagy *az* a valóság milyen, de nem mondják meg, hogy miben áll „a” valóság. A szaktudományok összessége is csak a valóság *tartalmi* vonatkozásait tárja fel, de tájékozatlanságban hagy bennünket a valóság *formájáról* vagy lényegéről, mely minden valóságot jellemez, minden valóságot valósággá tesz s a különböző tartalmakat a valóság egységévé, egységes valósággá kapcsolja össze. És ennek szükségképen így kell lennie. Univerzális „szaktudományi” módszer ugyanis, mely a valóság tartalmát a maga egységében képes volna megragadni, nincs és nem is lehetséges. A valóság tartalma mint tartalom a maga kimeríthetetlen gaz-

dagságának váltakozó különféleségében egységesen nem jellemezhető. Annak tudományos feldolgozása megköveteli a különböző szaktudományok speciális eljárási módjait, melyek a tartalom különböző vonatkozásait a szaktudományi ismeret tárgyává teszik. Aki ezt belátta és megértette, hogy a szaktudományok speciális módszerei mindig csak a valóságtartalom részleteihez vezethetnek, az nem fogja „a” valóság ismeretét egy szaktudományra sem reábízni és a szaktudományok összességétől sem várni. A különböző tartalmak különböző jelentése együttvéve csak egy mozaikot ad, de nem a valóság egységes jelentését. Annak ismerete az *Egészre* irányuló filozófia problémája. Hasonló a helyzet az érték fogalmánál. A teoretikus ember, ki az érték lényegét tudományos problémává teszi, nem elégedhet meg a különböző értékterületek történelmi, szociológiai, avagy pszichológiai feldolgozásával. Azok csak a különböző értékek időbeli, kortól, néptől, az értékelő lelki alkatától stb. függő, megnyilatkozási módjait és feltételeit ismertetik. Az egyes értékterületeknek az illető értékterület értékformájában való összefüggése és a különböző értékeknek az érték fogalmának jelentésében rejlő egysége a filozófia által megválaszolandó kérdések. A változó tartalomra irányuló szaktudományok mellett mindenütt ott áll a változatlan formákat szemlélő filozófia. A szaktudományok munkája ugyan megelőzi a filozófiai kutatást s innen a látszat, hogy fennállása független a filozófiától. Fogalmilag azonban első a filozófia, mivel az általa vizsgált elvek a szaktudományi munka eredményei érvényességének előfeltételei.³

A valóság és érték filozófiai vizsgálatának jelentősége a fenti gondolatokkal minden támadással szemben biztosítottnak látszik. S a támadásokat elhárító fejtegetések, amint azt előre vártuk, mellékesen fontos belátásokra vezettek, melyek a védekezés negatív munkájának sikerén túl a pozitív kutatás számára is értékes adalékokat nyújtanak, midőn megjelölik azokat a pontokat, ahol a valóság és érték problémái filozófiaiilag megragadhatók és azt az eszközt, mellyel a filozófiának mun-

³ A szaktudományok és a filozófia viszonyának problémájáról, annak történeti helyzetéről is, *Bartók* György: A philosophia lényege (Acta litt. ac scient. reg. universitatis Francisco-Josephinae, Sectio philosophica, Tom. I. Fasc. 3. Szeged, 1924.) c. műben olvashatsz! (79, 80, 81. ll. stb.)

káját végeznie kell. Ezek után bátran belemehetünk a probléma részleteibe.

A dolog azonban mégsem ilyen egyszerű, amilyennek az első pillanatban vélnők. A kétely még nem adta ki kezéből utolsó fegyverét s döntő csapást készül vele mérni a korán örülő győzőre. A végső támadás a relativizmus táborából indul ki, melynek szélsőséges hívei minden ismeret általános érvényűségét tagadják s helyette azoknak az adott körülményektől függő és csak az adott körülményekre vonatkozó, egy szóval relatív érvényességét állítják. A dolgok változásával szükségképp változik felfogásunk is s az örök változás folyamában az általános érvény „merek” abszolutumának semmi helye. De ha ez így van, győzelmeinkkel csehül állunk. Eredményeink csak látszateredmények, melyek semmivel sem érnek többet, mint a vele szemben állók. A dolgokat különböző szempontból tekintő s ezért különböző eredményre vezető elméletek egyaránt értékesek. Aki ezt nem látja be, szavak ellen hadakozik és látszólagos győzelmekkel áztatja magát. A bölcs ellenben szerényen megelégszik álláspontja relatív helyességével, mely a többi elméletek relatív helyességével békében megfér és nem vindikálja magának az ember számára elérhetetlen, abszolút igazságot. Avagy hol van „a” filozófia, melynek nevében az eddigi küzdelmek folytak? Nyilván sehol, hanem csak különböző filozófiák vannak. Ha ezt tagadjuk, abba a gyanúba esünk, hogy saját filozófiánkon kívül minden mást tévedésnek tartunk. — A bölcsességnek e bagolyhangjai első hallásra nagyon meggyőzőek. A tudomány története az egymást követő elméletek ábrázolásával a változó igazság tana mellett látszik tanuszkodni, vagy legalább is arra enged következtetni, hogy a változatlan, abszolút igazság számunkra elérhetetlen s ezért az egyes elméleteknek valószínűségénél nagyobb bizonyosságot nem tulajdoníthatunk. Mindazonáltal az *általános relativizmus* tana, ha pontosabban szemügyre vesszük, nem az utolsó ítélet. Alaptétele, hogy minden igazság relatív, vagy maga is relatív igazság s akkor az abszolút igazság elméletét nem zárja ki, vagy maga abszolút igazság s akkor egy önmagának ellenmondó jelentés, egy képtelenség. Az abszolutum tehát semmiképp sem tagadható. Relativumnak nincs értelme abszolutum nélkül, melyre nézve a relativum mint

relativum fennáll. Ha relativumot gondolunk, vele együtt szükségképen abszolútumot is gondolunk. Az *egyik* nincs a *másik* nélkül. E tételt, mely az általános relativizmus alappozícióját megdönti anélkül, hogy a relativizmus jogos igényeit kétségbe vonná, *Rickert* szerencsésen választott megjelölésével *relacionizmusnak* nevezzük.⁴ A relacionizmus alapján a változás gondolata elveszti mindenhatóságát s nem képez megfejthetetlen problémát számunkra. Mert, ha minden változik is, a változás maga nem változhatik, a változó *tartalmak* menetét szabályozó *formák* ki vannak vonva a változás alól. Más szóval, nem az igazság változik, hanem a változás áll az igazság változatlan törvényeinek uralma alatt. Ebben áll a változás gondolatának érvényessége. A relativizmusnak igaza van az ismeret tartalmára nézve, de téved, ha az ismeret formáit is belerántja a változó tartalmak örvényébe.⁵ Nem változás, *vagy* abszolút igazság, hanem változás és abszolút igazság a filozófia jelszava. A kettő nem zárja ki egymást, hanem az egyik feltételezi a másikat. Ezzel a belátással helyzetünk teljesen megváltozik s az általános relativizmus által felvetett problémák sorban megoldhatók. A dolgok változásával nyilván megváltozik az ismeret tartalma. De az új ismeret jelentésének igazsága nem szünteti meg a régi ismeret jelentésének igazságát. Hogy a dolgok az időben változnak, az kétségbevonhatatlan tény. Az ismeret jelentésének változásáról beszélni, értelmetlenség. Ami igazság, az mindig igazság marad. Az igazság lényege időtlen érvény. Nem segít a relatív igazságok elméletén az a tény sem, hogy a dolgok különböző oldalról, különböző feltételek mellett való szemlélete különböző igazságokhoz vezet. Mert ugyanazon oldalról, ugyanazon feltételek mellett ugyanazon igazságra kell hogy jussunk. S egyebet nem is akarunk. Ha a relativizmus ezt nem ismeri el, nemcsak minden tudománynak, hanem az emberek közötti minden megértésnek lehetőségét tagadja. Az igazságnak a reális individuum szubjektív feltételeitől való függővé tétele megingatja a jelentések közös világát s az emberek között minden kommunikációt lehetetlenné tesz. Az egyéni önkény-

⁴ Heinrich *Rickert*: System der Philosophie. Erster Teil: Allgemeine Grundlegung der Philosophie. (Tübingen, 1921. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). XVI, 419 l. Lex. 8^o.) 44. l.

⁵ V. ö. *Rickert*: System. I. 351. s köv. ll.-val!

nek nyitva a kapu. Az általános relativizmus egy úgy alapjaiban, mint következményeiben át nem gondolt, pszichológisztikus dogma, a gondolkodás fáradtjainak és lustáinak menedéke, melytől mit sem kell tartanunk.

Egy kérdés azonban még mindig feleletre vár. Hol van „a” filozófia, melyre eddig mint magától értetődőre hivatkoztunk? Tagadható-e az egyes filozófiák különbsége s van-e értelme rajtuk kívül „a” filozófiáról beszélni? Kétségtől van. Ha nem volna filozófia, nem volnának a filozófiák sem lehetségesek. Csak meg kell különböztetnünk az időbeli filozófiai rendszereket a filozófia időfeletti rendszerétől, amint annak szükségességét a kiváló jénai filozófus, *Bauch* Brunó „Az eszme” című szép művében végső alapjaiban kimutatta.⁶ Az időbeli filozófiai rendszerek mind a filozófia időfeletti rendszerén alapulnak és arra irányulnak. Más szóval, a filozófia időfeletti rendszere az időbeli filozófiai rendszerek alapja és célja, lehetőségének feltétele és végső ideálja. Az időbeli filozófiai rendszerek nem volnának filozófiai rendszerek, ha valamennyien nem a filozófia időfeletti rendszerének örökkévaló jelentését ábrázolnák. S a filozófia időfeletti rendszere üres absztrakció maradna, ha jelentése az időbeli filozófiai rendszerek ábrázolásaiban nem jutna kifejezésre. Az egyik szükségkép utal a másikra, az egyik nincs a másik nélkül. Igaz ugyan, hogy a filozófia időfeletti rendszerének végtelen jelentését az időbeli filozófiák véges rendszerei nem képesek teljesen magukévá tenni, de ép ebből érthető az időbeli filozófiai rendszerek különbözősége, valamint a filozófiai kutatás haladásának lehetősége. Az időbeli filozófia különböző rendszerei tehát nem szüntetik meg egymást, miként azt egy felületes felfogás véli, hanem mindnyájan a filozófia időfeletti rendszerére utalnak, „mint a maguk logikai alapjára és előfeltételére”. (*Bauch* i. m. 15. l.)

Ezzel utunkból minden akadályt elhárítottunk. A probléma filozófiai tárgyalásának jogosultsága a felvetett kifogásokkal szemben teljesen igazolva van, s most még csak a helyet kell pontosan megjelölnünk, melyet az a filozófia rendszerében el-

⁶ Lásd: Bruno *Bauch*: Die Idee. (Leipzig, 1926. Emmanuel Reinicke. VI., 270 l. 8^o.) c. művének különösen 14. s köv. ll.-it! — A filozófiák és „a” filozófia viszonyának problémájára nézve lásd ezen kívül *Bartók* György: A philosophia lényege c. tanulmányának különösen 77-ik s köv. ll.-t!



foglal, hogy világnézeti jelentőségével tisztába jöjjünk, mielőtt részletes tárgyalásához hozzáfognánk. Célunk megvalósítására a filozófia feladatmeghatározásából indulunk ki, mely biztosan a kívánt eredményre vezet.

A filozófia tartalma az *Egész*, melyet más szóval a mindenségnek nevezünk, formája a rendszer, melyben a mindenség rendje öntudatra jut.⁷ A filozófia a mindenség öntudata. Hogyan jellemezhető a mindenség, mely a filozófia *Egészét* képezi? Ez a filozófia *első* problémája, melynek eldöntésétől minden világnézet sorsa függ. Mert amit a mindenségben látunk, az határozza meg filozófiánk karakterét. A kérdésben egy sajátságos nehézség rejlik. A kutatás elején ismernünk kell a kutatás végpontját, melynek ismerete azonban a végrehajtott kutatást feltételezi. Előre tudnunk kell, hogy mit akarunk tudni, különben bizonytalanságban tapogatózunk. A cél ismerete nélkül az alapvetés bizonytalan, az alapvetés biztossága nélkül a cél elérhetetlen. Hogy jutunk ki ebből a körből? A nehézség, melyet a filozófia a többi tudományokkal oszt, nem leküzdhetetlen. A kezdet kezdetén ugyan végérvényes meghatározás nem adható, de nélkülözhető. A filozófia kezdetén elegendő az *Egész* fogalmának negatív elhatárolása, körülhatárolása, s a nyert keretet a végrehajtott vizsgálatok tartalma fogja pozitíve kitölteni. Mi természetesen nem törekedhetünk arra, hogy e tanulmány kereteiben az *Egész* egészen megismerjük, a vizsgálatokat minden irányban *véghez*-vigyük. A valóság és érték filozófiai vizsgálata azonban csak akkor nyugszik biztos fundamentumon, ha kimutatjuk az *Egész*hez való viszonyát, ha feltárjuk azokat a szálakat, melyek az *Egész*hez fűzik. Azért az *Egész* általános jellemzése számunkra is nélkülözhetetlen feladat. A filozófia problémái mindenütt az *Egész* problémái, akár az abszolút *Egészről*, akár relatív *Egészekről* van szó, melyek mint nemegész *Egészek* az egész *Egészre* utalnak.⁸ A filozófiának kötelessége e végső utalás felderítése, minthogy nélküle a probléma gyökerei s így világnézeti jelentősége homályban maradnának. — Az *Egész* elhatárolásánál óvatosan kell eljárunk.

⁷ V. ö. Rickert: System. I. 18. 1.!

⁸ A kifejezés: „nemegész *Egészek* és egész *Egész*“ *Bauchtól* származik, ki „Die Idee“ c. műve 141. lapján használja a fogalmak és az eszme viszonyának megjelölésére.

Ha elsietjük a dolgot s az *Egészet* nem *Egésznek*, hanem kisebbnek vesszük, más szóval az *Egész* valamely *Részában* már *Egészet* látunk, eleve egyoldalúságra vagyunk ítélve s munkánk kezdetén elzárjuk magunk elől a célhoz vezető utat, amint azt a naturalizmus, hisztorizmus, pszichologizmus stb. szűkkeblű világnézetei összes hibáikkal bizonyítják. Ezért *Rickert*, ki a problémát „Rendszere“ első kötetében behatóan tárgyalja, óva int attól, hogy a filozófia *Egészét* valamely szaktudomány tárgyával azonosítsuk.⁹ A szaktudományok tárgya vagy véges részlet, mely mint ilyen befejezhető, de partikularitás, vagy vég-telen sorozat, mely mint ilyen totalitás, de befejezhetetlen. A filozófia feladata ezzel szemben sem a befejezett *Rész*, sem a befejezetlen *Egész*, hanem a minden részlet és minden befejezetlenség felett álló, egy szóval teljes vagy tökéletes *Egész*. „Minden filozófia tehát, mely e nevet megérdemli, a *tökéletesség filozófiája* kell hogy legyen...” (*Rickert*: System. I. 21. l.)

A filozófia *Egészének* meghatározására, a filozófia feladatának megoldására vállalkozó elméletek egyoldalúságait *Rickert* az objektivizmus és szubjektivizmus világnézeteinek jellemzésében és kritikájában foglalja össze. „Rendszere“ erre vonatkozó fejtegetéseinek eredményeit (72—100. l.) nemcsak azért lesz tanácsos itt szemügyre vennünk, hogy vizsgálatainkat a feltárt hibáktól távolartsuk, hanem általuk leghamarább jutunk közelebbi célunkhoz is, a valóság és érték problémája világnézeti helyzetének megjelöléséhez. — Az objektivizmus a világban objektiválható tárgyak összességét látja s a filozófia munkakörét a tárgyá-levés törvényeinek teljes mértékben alávethető pszichofizikai realitásra korlátozza. Úgy a fizikai, mint a pszichikai világ objektiválható valóság s rajtuk kívül más semmi nincsen. A valóságok objektum-világában objektiválhatatlan, a

⁹ A filozófia tárgyának jellemzésére nézve részleteket *Rickert*: System. I. 14. s köv. II.-jában a „Vom Gegenstand der Philosophie“ c. fejezet *Rickert* szokásos világosságával és alaposságával megírt soraiiban olvashatsz. — Magyarban lásd *Bartók* György: A philosophia lényege c. dolgozatát, a problémának tömör, alapos foglalatát! — A kezdet problémájára vonatkozólag ezenkívül lásd *Rickert*: „Vom Anfang der Philosophie“ („Logos“, Bd. XIV, Heft 2—3., különösen 128, 129. ll.) és „Die Erkenntnis der intelligibeln Welt und das Problem der Metaphysik“ („Logos“, Bd. XVI, Heft 2., 164, 165, 166. ll.) c. tanulmányait!

létező objektumoktól elvileg különböző, más szóval szubjektív faktoroknak semmi helye. Ha a tudomány fejlődésének korábbi fokain ilyenekben hittek is, a modern pszichológia az egész lelki életet a fizikai világ tárgyaihoz hasonlóan objektíválható, mérhető elemek komplexumának mutatta ki s ezzel a régi előítéleteknek teljesen útját vágta. Minden, ami létezik, vagy anyagi, vagy lelki valóság, mely a valóság közös törvényeinek uralma alatt áll. Aki ezzel szemben a szubjektum számára a világban különleges helyzetet követel, illúziók után fut, melyek a valóság objektív törvényein szappanbuborékokként pattanak széjjel. Ha a filozófia a szaktudományok munkásságának eredményeivel számot vet s az objektumok valóságvilágának szükségképi törvényeit megismeri, nem fogja többé a szubjektumot a többi objektumoknál magasabbra értékelni, hanem az objektumvilág egyik részét látja benne. Munkájában tehát tartózkodni fog érték- és jelentéskérdések felvetésétől, melyhez a valóság a maga puszta létében semmi támpontot nem nyújt és csak a minden illúziótól mentes valóságot fogja szeme előtt tartani . . . Az objektivizmus vázolt elméletének igaza van, ha a szaktudományi munkásság *eredményeit* tekinti. A szaktudományok mindenütt objektíválnak és ennek az eljárásnak köszönhetik biztosságukat és minden eredményüket. De az objektivizmus nem érti sem a *szaktudományokat*, sem önmagát, ha minden jelentés- és értékkérdést az egyéni illúziók világába utal. Az objektivizmus a maga elméletének *értéket* és *értelmet* kell hogy tulajdonítson, s így maga alatt vágja a fát, ha valóságon kívül egyébről nem akar tudni. Ez a belátás szétfeszíti az objektivizmus világnézetének kereteit. Az objektivizmus csak az ismeret *tárgyát* látja, de nem látja a tárgy *ismeretét*. Az objektumvilág a világnak csak egy része: azért az objektivizmus elmélete a filozófia *Egészének* megjelölésére elégtelen, az objektivizmus világnézete szükségkép egyoldalú. — Az objektivizmus ellenében a szubjektivizmus elmélete a világnézet középpontjába a szubjektum fogalmát állítja. Az objektumvilágból sohasem lehet a szubjektum fogalmát elővarázsolni. Már pedig szubjektum nélkül nemcsak az ismeret problémája s így az objektumvilág ismerete rejtély, de érték- és jelentéskérdések is teljesen megoldhatatlanok nélküle. Emellett a szubjektum tulajdonkép az egyedüli valóság, melyet a maga közvetlenségében

bírunk. A szubjektum, más szóval az „akarat“ világával szemben az objektumvilág közvetítések által nyert „produktum“, melynek léte az akarat közvetlen valósága mellett csak „jelenségnek“, „látszatnak“ minősíthető . . . A szubjektivizmus helyesen látja, hogy a szubjektum fogalma a világnézetben pótolhatatlan. Nem téved abban sem, hogy jelentés- és értékproblémák nélküle megközelíthetetlenek. Mindamellett a szubjektivizmus ép annyira egyoldalú elmélet, mint az objektivizmus. A szubjektivizmus szubjektuma ugyanis nem értékfogalom s így érték- és jelentéskérdések megválaszolására *önmagában* nem kevésbé elégtelen, mint az objektivizmus „tisztá“ objektumvilága. A szubjektivizmus „világakarata“ ép oly értelemnélküli, mint az objektivizmus „világmechanizmusa“. (V. ö. *Rickert: System*, I. 99. l.!) Sőt, a világnézet részére talán még kevesebbet mond. Mert a jelentés- és értelem-nélküli akarat nem szab határt az individuális önkény korlátainak, míg az objektivizmus az embert legalább a dolgok objektív rendjébe tagolja be. — Mindent összefoglalva: sem az objektivizmus, sem a szubjektivizmus nem szolgáltathatja a filozófia *Egészének* meghatározását már csak azért sem, mert a világ magyarázatához e két, különböző fogalom: objektum és szubjektum, egyaránt szükséges. De nem adhatja a világegész a két fogalom együttvéve sem, míg mindkét tagja csak a valóságot, tehát a világnak csak egyik felét jelöli.

Bevezető fejtegetéseink ezzel a végső stádiumba jutottak. A szubjektivizmus és objektivizmus kritikája kimutatta, hogy a valósággal önmagában a világegész magyarázatánál nem jöhetünk ki, akár szubjektíve, akár objektíve értelmezzük azt, vagy akár mindkét szempontot is érvényesítsük valamiképp magyarázatában. A szubjektivizmus és objektivizmus kritikája azonban ez eredmény negatív megállapításain túl is vezetett, midőn az érték fogalmában rámutatott a hiányzó világtényezőre, mely a valóság világfelét világegésszé egészíti ki. Valóság és érték a filozófia két ősfogalma, melyek a filozófia *Egészének*, a mindenségnek kereteit megjelölik. Minden, ami világunkat alkotja, vagy valóság, vagy érték. Ha tehát az előbbieken a filozófia alapproblémájául a világegész meghatározását ismertük fel, akkor most e problémát a valóság és érték viszonyának kérdésében foglalhatjuk össze és juttathatjuk a tudomány számára

megválaszolható kifejezésre. Mert a tudomány a világot mint differenciálatlan egységet nem képes magáévá tenni. Aki a tudás fájának gyümölcséről szakít, az elhagyja az ősi egységet s mindig az *Egyiket* és a *Másikat* is kell gondolnia, az egyiket a másik által kölcsönösen meghatározva. Ez gondolkodásunk alaptörvénye, melyet *Rickert* a *heterologikus* vagy *heterotetikus principium* névvel jelöl meg.¹⁰

A valóság és érték problémájának filozófiai jelentősége ezek után tisztán áll előttünk. Bennük világunk semmi másra vissza nem vezethető alapjelentései jutnak kifejezésre, melyek minden magyarázat előfeltételei. A filozófia *alapproblémája* a valóság és érték jelentéseinek tisztázása és egymáshoz való viszonyuk felderítése. A probléma természetesen oly régi, mint a filozófia maga, ha ezen név alatt és ilyen formában csak újabban is lett tudatossá. Az újkor filozófiájában *Kant* volt az, ki a *van* és *kell* különbségét legélesebben kidolgozta és világnézete középpontjába állította. A magyar filozófiában *Böhm* Károlyé a dicsőség, hogy a probléma alapvető jelentőségét nemcsak teljes mértékben felismerte, hanem egy hatalmas és mélyen átgondolt rendszer keretében, eredményeivel a külföldi kutatást is sokban megelőzve, juttatta kifejezésre. Eredményeikkel részletkutatásaink folyamán fogunk megismerkedni. Ezért most halasztás nélkül belekezdhetünk a részletes vizsgálódásokba, melyeket az ítéletek vizsgálatával kell megkezdennünk. Erre két okunk van. Először, mert a filozófiának *Kant* óta különös kötelessége, hogy munkája kezdetén megvizsgálja azokat a szerkezeti formákat, melyekben a kutatás tartalma megjelenik, nehogy eszközei által elérhetetlen feladatok megoldására vállalkozzék. A tudomány szerkezeti alapformája pedig az ítélet, melyre a többi szerkezeti formák is visszavezethetők. Másodszor, mert az ítélet vizsgálata magától rávezet úgy a valóság, mint az érték problémájára. A valóság és érték problémája *mint tudományos probléma* a tudomány szerkezeti formáiban, tehát e formákból kiindulva érhető el.

¹⁰ *Rickert*: System. I. 59. l. stb.

Második fejezet.

Az ítélet lényege.

Ítéletnek nevezzük általában azokat a gondolkodási funkciókat, melyekben ismereteink jelentkeznek. Az ítéletet meg kell különböztetnünk egyfelől a gondolkodástól, másfelől az ismerettől. A megkülönböztetés sokak előtt szükségtelennek látszik. A mindennapi életben, a szaktudományok nyelvében, sőt sok filozófusnál is a három szó, mint ugyanazon dolog különböző nevei, gondtalanul egymás helyett használatnak, gondolkodás, ismerés, ítézés egyet jelentenek. Ez azonban nem gátolhat meg bennünket abban, hogy a köztük fennálló különbségeket, ha arra tényleges alapunk van, e helyen pontosan megállapítsuk. Eljárásunk pedig annál jogosultabb, mivel a nyelv az absztraktumok megjelölésére szolgáló szavakban meglehetősen szegény s így amit e téren ad, örömmel kell megragadnunk, hogy az absztraktumok világában való tájékozódásunkat megkönnyítsük vele. — A megkülönböztetés természetesen nem magától értetődő. Olyan fogalmakról van szó, melyek egymáshoz nemcsak közel állanak, hanem egymás meghatározásához nélkülözhetetlenek is. Az egyik jelentése a másikéval kereszteződik. Az ítélet gondolkodás, az ismeret ítélet. A kutatásnak szét kell választania e vonatkozás-komplexum egyes tagjait, hogy jelentésüket pontosan megadhasa és egymáshoz való viszonyukat megérthesse. Különböztetések, megállapítások, hogy az ismeret ítélet, vagy az ítélet gondolkodási funkció stb., pusztán tautológiákként lepleződnek le, melyek állítmánya az alanyt ismétli.¹¹

Ha gondolkodunk, mindig valamit gondolunk. Ez a valami a gondolkodás tárgya. A gondolkodás tárgya lehet egy egyszerű tárgy, vagy lehet különböző tárgyak komplexuma. Minden esetben azonban csak arról van szó, hogy tárgyakat „bírnunk” anélkül, hogy velük szemben állást foglalnánk, hogy vonatkozásaik felett döntenénk. A tárgyak gondolása azok pusztán „bírást” jelenti szemben az ítélettel, mely a tárgyakat vonat-

¹¹ A következőkben véghez vitt megkülönböztetésre nézve közelebbieket láss Bruno *Bauch*: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit. (Leipzig, 1923. Felix Meiner. VIII, 543 l. 8^o.) c. műve „Első részének” I. és II. fejezeteiben (1—49. l.)!

kozásokba rendezi. A csak gondolt tárgy vonatkozástalan.¹² Az ismeretnek ez előfokát Böhm „értésülésével“ állíthatjuk párhuzamba, mely szintén a tárgy pusztta tudomásulvételét jelenti.

A gondolkodásból akkor lesz ítélet, ha nem elégszik meg a tárgy pusztta „bírásával“, a róla való „értésüléssel“, hanem a tárgyra irányul, a tárgy szerint igazodik s ez által maga is tárggyassá lesz. Az ítélet tárggyas vagy objektív gondolkodás. Mint-hogy azonban a tárggyára irányuló ítélet célját ép úgy el is tévesztheti, mint elérheti, a valóban tárggyára irányuló ismerettel szemben az ítélet azzal jellemezhető, hogy a tárggyára irányulhat. A tárggyra irányulhatóság és a tárggyra irányultság kritériumai különböztetik meg az ítéletet az ismerettől.¹³ Az ismeret célját elért vagy érvényes ítélet, míg az ítélet az érvényes és érvénytelen ítéletek közös neve.

Az ismeretet képező vagy érvényes ítéletek főproblémája a fenti pár sorban már adva van. Az ítélet jelentése érthetetlen mindaddig, míg meg nem határoztuk azt a tárggyat, melyre a gondolkodásnak irányulnia kell, hogy ítélet lehessen. A meghatározás, miként azt a problémát megjelölő, bevezető sorokban a filozófiáról általában hangsúlyoztuk, természetesen itt is csak az ítélet *formáira* vonatkozhatik. Az ítéletek tartalma, az ismeret tartalma a maga végtelen gazdagságának kimeríthetetlen különféleségében a szaktudományok soha be nem fejezhető, egy szóval végnélküli feladata. Az ítéletelmélet mint az általános ismeretelmélet alapidisziplinája azt kérdi, hogy miben áll az a forma, mely minden ítéletet ítéletté tesz, mely minden ítéletet ítéletté határoz meg s mely mint ilyen minden ítélet előfeltétele. Egyes ítéletek, vagy ítéletcsoportok tartalmi analízise csak részleges eredményekre juttat, melyek az illető ítélet, vagy ítéletcsoport tartalmára jellemzők, de nem az ítélet *Egészére*. Sőt, ha minden lehetséges ítélet tartalmát is ismernők, akkor sem tudnők, hogy mi „az“ ítélet, mert a különböző tartalmak különböző jelentései együttvéve sem adhatják az ítélet egységes jelentését. Az ítélet értelme tehát csak az egészen más szempontból kiinduló filozófiai kutatás előtt tárul fel. Ezért értelmetlen minden panaszko-

¹² V. ö. *Bauch* i. m. 30. és 34. ll.-val!

¹³ V. ö. *Bauch*: i. m. 36. l.-val!

dás a filozófiai ismeretek formai jellege, „üres“ formalizmusa miatt. A filozófia azokat a formákat kutatja, melyek minden tartalmat átfognak s e formáknak „üreseknek“ kell lenniök abban az értelemben, hogy minden tartalmat magukba kell tudni fogadniok, meg kell tudni határozniok. A filozófia tartalma mindig csak forma lehet. Aki e tartalom tartalmát keresi, annak el kell hagynia a filozófiát, de annak le is kell mondania az *Egész* perspektívájáról. Szemét csak részleteken legeltetheti. — Mindezzel szemben felvethető a kérdés: hogy lehet *Egészről* beszélni, ha *Egész* alatt csak formát értünk? A formának tartalom nélkül nincs értelme s a tartalom mellett a forma az *Egésznek* csak fele, de nem egésze. A kérdésben rejlő nehézség egy félreértésen alapul. A forma természetesen nem áll magában, hanem mindig a tartalom formája. De az *Egész* mint a forma és tartalom különödtelen egysége a tudomány által fel nem fogható, meg nem ragadható. Egy mindenható szellem képes lehet rá, nekünk azonban mint teoretikus embereknek meg kell elégednünk, ha az *Egésznek* a formáját, az *Egész*et mint formát, a tartalomtól elválasztva és egyúttal a tartalomra vonatkoztatva, ismeretünkben magunkévá tehetjük. Nem „üres“ formákat ismerünk meg tehát, hanem a tartalom formáit. S ha e formáknak a tartalomhoz való viszonyát megmagyaráztuk, megtettük mindazt, amire csak teoretikus ember képes: megismertük az *Egész*et mint szintetikus egységet.

Az ítélet tárgyának meghatározása körül az ismeretelmélet kezdetétől napjainkig szüntelen harc folyik. A naiv realizmus képtelen elméletétől, mely az ítéletben a valóság hű másolatát látja, mint a tudományban számot nem tevő felfogástól, itt eltekinthetünk. Annál nagyobb figyelemmel kell lennünk a transzcendentális realizmus és a szubjektív idealizmus egy pozitívizmus ma is tekintélyben álló tanaira, melyek egymás ellen folytatott küzdelme az ítéleti tárgy problémája nehézségeinek megvilágításával munkánkat nagyban előmozdíthatja.

A transzcendentális realizmus felfogását *Maier* Henrik ítéletelméletén fogjuk példázni, ki e tannak ma egyik legjelentősebb képviselője.¹⁴ *Maier* az ítélet jellemző tényezőit az exis-

¹⁴ *Maier* ítéletelméletének részleteire, valamint ítéletelméletének rendszere egészében elfoglalt helyzetére nézve „Heinrich *Maier*: Philoso-

tenciálizálás vagy objektíválás és a logikai asszimiláció vagy hozzáhasonítás (Angleichung) funkcióiban jelöli meg. A két funkció lényegében egy, mert az objektíválás sem egyéb, mint asszimiláció, az adottság logikai asszimilációja a kategoriális formaelemekhez. Az adottság, melyet a kategoriális funkciók asszimilálnak, nem a tudat immanens tartalma, hanem a tudatra nézve transzcendens. Az ítélet azért általában nem egyéb, mint egy, a tudatra nézve transzcendens adottságnak kategoriális formálása. „A transzcendens adat adottsága az ítélet logikai szükségképiségében funkciós, az ítéleti tárgy objektivitásában tárgyas kifejezésre jut”. (*Maier*: Philosophie der Wirklichkeit. I. 419. l.) Minthogy pedig a transzcendens adat funkciós-logikai formálása logikailag előbbvaló, mint annak tárgyas formálása, ennél fogva ítéleteink logikai szükségképisége vagyis igazsága mindig fölébe van rendelve az ítéleti tárgy valóságának. *Maier* ítéletelméletének egyéb vonatkozásaira reátérnünk felesleges. Céhkunkhoz elég, ha a fentvázolt sorokat kissé közelebből megvilágítjuk. Az ítélet szubjektív oldalán találjuk a kategóriákat, e *Maier* szerint a maguk aprioritásában pusztán emberi természetünkben gyökerező, pszichikai funkciókat, melyeknek kapcsolatba kell jutniok az empirikus adottsággal, hogy ismeretet alkothassanak. A kapcsolat lényegét *Maier* ép ellenkezőleg fogja fel, mint ahogy azt *Kant* a kategóriák transzcendentális dedukciójában tanította. *Kant* transzcendentális dedukciója értelmében nem a kategóriáknak kell alkalmazkodniok a tapasztalathoz, hanem a tapasztalat tárgyainak kell alkalmazkodniok a kategóriákhoz, hogy általános érvényű, egy szóval

phie der Wirklichkeit I. Teil: Wahrheit und Wirklichkeit. (Tübingen, 1926. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). XIX, 590 l. 8^o.)“ c. műben tájékozódhatsz. — E helyütt kell megemlítenünk: *Maier* a transzcendentális realizmus elnevezést nemcsak hogy, nem fogadná el, hanem a transzcendentális realizmus veszélyes kinövéséi ellen maga is hadakozik. De bár mélyenjáró tanulmányokban megnyilatkozó kritikai szelleme a transzcendentális realizmus egyes nehézségeit meg is próbálja elkerülni, kikerülni mégsem tudja teljesen. Tana végső konzekvenciáiban a transzcendentális realizmusra vezet. — Magyarul lásd *Varga Sándor*: A mai filozófia válsága *Maier* Henrik valóságfilozófiájának megvilágításában c. tanulmányát („Athenaeum“, XIII. kötet, 3—4. füzet), mely *Maier* fenti művének jellemzését és kritikáját tartalmazza! (*Maier* tanának jellemzését nagyjából e tanulmányomból vettem át. (Szerző.))

objektív ismeret keletkezhessek. Az objektíválás alapja a szubjektív kategóriákban van és pedig két tekintetben. 1. A kategóriák „szubjektivitása“ azok aprioritását, az egyénfeletti vagy általános tudatból való származását jelenti, mely sem az egyéni, sem az általános *emberi* tudatból le nem vezethető, meg nem érthető. A kategóriák az általános tudat, az Ész alaptörvényei s ezért minden ismerő *szubjektumra* érvényesek. 2. Az apriori kategóriák általánosan érvényesek a tapasztalat *objektumaira*, mert a tapasztalat nélkülözhetetlen feltételeit, a tapasztalat lehetőségének szükségképi szabályait képezik.¹⁵ *Maier* ezzel szemben a pszichikai funkciókként értelmezett kategóriákat a transzcendens-empirikus adottságra vezeti vissza, hogy ismeretalkotó jelentésüket megmagyarázza. Nem a transzcendens adottságnak kell alkalmazkodnia a kategóriákhoz, hanem a kategóriáknak kell alkalmazkodniuk a transzcendens adottsághoz, hogy objektív ismeret keletkezzen. Az ismeret a transzcendens adottság körül forog. Az igazság, más szóval az ítéletek logikai szükségképisége, az ítéleteknek a transzcendens adottságtól való követeltségében áll; a valóság, mely igaz ítéletek tárgya, az igazság közvetítésével szintén a transzcendens adottságon alapul. Az ítéletek objektívításának forrása nem a kategóriák, hanem a transzcendens adottság. A szubjektív-pszichikai funkcióknak a transzcendens adottságtól kiinduló követelmények szerint kell igazodniuk, hogy igaz ismeretek tárgyaló funkciói lehessenek. De mi a transzcendens adottság? *Maier* transzcendens adottsága egy logikai-ismeretelméleti határfogalom annak az *x-nek*, annak az idegennek megjelölésére, mely az ítéleti funkciókban a tudatba lép s mely hátramarad akkor is, ha ítéleteinkből minden szubjektív tényezőt elvonunk. Minden kategoriális formáláson kívül fekszik, anélkül azonban, hogy neutrális volna a kategoriális formálással szemben. Ellenkező-

¹⁵ Az általános érvényűség e két oldalának megkülönböztetését vesd össze Eduard *Spranger*: *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit.* (5. vielfach verbesserte Auflage. Halle (Saale), 1925. Max Niemeyer. XVI, 450 l. 8^o.) c. műve 123. l.-val! — *Kant* transzcendentális dedukciójának részleteire nézve lásd *Varga Sándor*: *A transzcendentális deductio Kantnál.* Bevezetés *Kant* philosophiájába. (Acta litt. ac scient. reg. univ. Franciscus-Josephinae. Sectio philosophica. Tomus I. Fasciculus 4. Szeged, 1926.)-c. tanulmányát!

leg: tőle indulnak ki azok a meghatározott felszólítások, melyek az ítélő szubjektumot bizonyos kategóriák alkalmazására kényszerítik. Közelebbi meghatározása lehetetlen, de szükségtelen is, mert ismeretünk végső határát jelzi. Benne ítéleteinknek az a sajátossága jut kifejezésre, mellyel önmagukon túlra, saját kereteiken túlra utalnak.¹⁶ És ezzel *Maier* ítéletmeghatározása, mely szerint az ítélet egy, a tudatra nézve transzcendens adottságnak kategoriális formálása, pontosabb értelmet nyer. A transzcendens adottság követeléseket intéz az ítélő szubjektumhoz, ki a követelésekre azzal válaszol, hogy kategoriális funkcióival megragadja, asszimilálja, magáévá teszi, más szóval ismeretté alakítja őket. S mivel az ítélet igazsága mint a transzcendens adottságtól való követeltség az ítéleti objektum valóságának, az ítélet objektivitásának alapja, azért az igazság logikailag előbbvaló, mint a valóság. Mi biztosít azonban arról, hogy az igaz ítéletek kategoriális funkciói *valóban* a transzcendens adottság által követeltetnek? A kategoriális funkcióknak és a transzcendens adottságnak egymásra való szükségképi vonatkozása egy alapvető *felvétel*, mely az igazságprincípiumot kifejtő igazságtörvényekben nyer kifejezést. Az egyes ítéletek igazságának az igazságprincípium a logikai alapja, az igazságprincípium pedig minden gondolkodás végső elvében, az általános érvényességi princípiumban gyökerezik. De miért érvényes az általános érvényességi princípium? Ez *Maier* ítéletelméletének végső kérdése. *Maier* azzal felel rá, hogy a ténylegesen végrehajtott ítéletek lefolyása az általános érvényességi princípium igazolásának egyedüli forrása. Az általános érvényességi princípium s az igazságprincípium nem igazolhatóan, de igazolásra nem is szoruló, önmagukban álló érvényességek, miként azt az „abszolutista önkény“ hirdeti, hanem e végső felvételeknek is igazolniuk kell magukat a *tapasztalatban*. Az általános érvényességi princípium logikailag igazolt azért, mert a ténylegesen végrehajtott gondolkodási funkciókhoz kapcsolódó céltudat érvényességi intenciója jut benne kifejezésre. Ugyanígy nyerjük az igazságprincípium logikai verifikációját.

¹⁶ V. ö. *Varga Sándor*: A mai filozófia válsága *Maier* Henrik valóság-filozófiájának megvilágításában c. idézett cikkével és *Maier* művének ott adott utalásaival!

„Minden újabb ítélet egy újabb megerősítése és fokozása annak a meggyőződésünknek, hogy az ítélet logikai szükségképisége annak transzcendens adottság által való követeltségében kell hogy álljon“.¹⁷

Ha az ítélet tárgyának azt a valamit nevezzük, melyre a gondolkodás szubjektív funkcióinak irányulnia kell, hogy általános érvényű, objektív ítélet keletkezhessek, akkor az ítélet „tárgyát“ *Maiernél* a transzcendens *x-ben* kell látnunk. Amit *Maier* az ítélet tárgyának nevez: a valóság, nem az ítélet irányt-
szabó, annak logikai szükségképiségét létesítő alapja, vagyis nem az ítélet általunk keresett tárgya, hanem a transzcendens *x* irányító követelései szerint az ítélet szubjektív-kategoriális funkciói által a transzcendens *x-ből* formált produktum, az ítélet formájának és tartalmának kapcsolatából álló kész tárgy, melyet a naiv realizmus az ítélet által lemásolandó, kész valóságnak tart. A tárgy szó használatának jogosultsága felett tehát többé nem habozva, kérdezzük: megfelel-e és mennyiben felel meg *Maier* transzcendens *x-e* a *Maier* által rábízott szerepnek, az ítélet szubjektív funkciói objektív iránytűjének, az ítéleti funkciók logikai szükségképisége alapjának? A transzcendens *x Maiernél* nem magában való dolog (Ding an sich), nem az ismeret tárgyainak valósága mögött álló *igazi* valóság, melynek fennállása az ismerettől függetlennek gondolható, mint a transzcendentális realizmus kevésbé óvatos képviselőinek felfogásában, hanem mindig csak ismereteink jellemzője, ismereteink logikai szükségképiségének állandó alapja, mely minden igaz ismeretben bennerejlik anélkül, hogy maga mint ismeretelméleti határfogalom megragadható, megismerhető volna.¹⁸ Hogy e transzcendens *x* hogyan szolgálhat ismereteink igazságának alapjául, az előttünk épen nem magától értetődő. Ha a transzcendens *x* nem lehet ismeretünk tárgya, hanem mint ismeretelméleti határfogalom megismerhetetlen, akkor mi jöhet *állítja* róla *Maier*, hogy tőle indulnak ki mindazon követelések, melyek a szubjektív kategóriák objektív használatára jogosítanak? Ez

¹⁷ *Maier* i. m. 379. l.

¹⁸ Ezen a gondolaton alapul a „transzcendentális relativizmus“ elnevezés, mellyel *Maier* tanát a transzcendentális realizmustól megkülönböztetni akarja.

az *állítás* maga is ismeret kell hogy legyen, még pedig egy önmagának ellenmondó, az ismeretlen ismeretét tartalmazó ismeret. De higgyük el, hogy a transzcendens x megismerhetetlen. Mire használható akkor a tudományban? Lehet-e valami ismeretlen minden ismeret igazságának magyarázati alapja? Elég a kérdést állítanunk, hogy beírassuk a transzcendens x adott fogalmának képtelenségét. A transzcendens x vagy ismeretlen s akkor a tudományban semmit sem magyaráz, vagy ismeretes s akkor egy újabb transzcendens x -et követel meg, mely a transzcendens x ismeretének logikai szükségképiségét indokolja. Az ismereti tárgy problémájának megoldása tehát az utóbbi esetben sem volna elérhető, hanem csak tovább tolódnék egy végtelen sorozatban. Egyáltalában, nehéz elképzelni, hogy lehet *Maiernél* valamiről *állítani*, hogy az nem valóság, bár minden valóság ismeretének logikai-ismeretelméleti alapja. Ha az ítélet lényegét *Maierrel* az egzisztenciálizálásban látjuk, akkor minden, amiről ítéleteinkben valamit *állíthatunk*, azaz minden ítéleti tárgy valóság, amint azt *Maier* tanítja is. Nem-valóságokról itt nem lehet beszélni, hanem csak a valóság különböző fajairól. A szaktudományok a maguk határain belül egy ilyen ítélettudattal talán beérhetik, egy önmagát értő, eljárásáról önmagának számot adni köteles filozófia bizonyosan nem. — *Maier* az ítélet logikai szükségképiségének a kategoriális funkciók transzcendens x által való követeltségében adott magyarázatát a tapasztalatra való hivatkozással véli igazolhatni.¹⁹ A logikai szükségképiségnek ezen empirikus verifikációját azonban semmivel sem minősíthetjük szerencsésebb kísérletnek, mint a transzcendens x fogalmának felvételét. A *Maier* értelmében vett tapasztalat csak annyit mondhat nekünk, hogy a dolog (eltekintve most a feltárt nehézségektől) *eddig tudásunk szerint* így áll, és erre építhető az a szubjektív meggyőződésünk, hogy *valószínűleg* következőleg is így *kell* lennie. De a tapasztalat *valószínű „kell”-je* nem magyarázza és nem pótolja sem általában a logikum jelentésében bennerejlő szükségképi összefüggés gondolatát, sem különösen az egyes ismeretek igazságát, amint azok pld. a logika, matematika és természettan tudományaiban, és minden valódi ismeretben előttünk állnak. Ami

¹⁹ Innen a transzcendens-empirikus adottság elnevezés.

logikailag szükségképi, egy szóval igaz, nem azért igaz, mert úgy „tapasztaljuk“, hanem azért tapasztalhatjuk igaznak, mert a tapasztalattól függetlenül, önmagában igaz. *Maier* helyesen látja, hogy minden újabb ítélet, minden ismétlődő tapasztalat „erősíti és fokozza meggyőződésünket“ az ismeret igazságában, de csak az ismeret objektív igazságát kísérő szubjektív meggyőződésünket erősíti. Az igazságot magát sem nem „erősíti“, sem nem magyarázza. Ha az igazság jelentésében nincs benne a logikai szükségképiség vonása, a tapasztalatból azt bizonyára nem nyerheti. A logikai szükségképiség igazolásánál az empiriának hallgatnia kell! — Az a túlságos nagy szerep, melyet *Maier* ismeretelméletében a mindent magyarázó tapasztalatnak juttat, arra vezet, hogy rendszerében az általános elveknek, amilyenek az általános érvényességi principium, az igazság-principium stb., nincs igazi jelentősége, magyarázó ereje. Az egyes ítéletek igazsága ugyan szerinte az igazságprincipium s végső sorban az általános érvényességi principium érvényén alapszik, de e principiumok viszont csak azért érvényesek, mert az egyes ítéletek lefolyása, a *tapasztalat* igazolja őket. Hogy igazolhatnák olyan általános elvek az egyes ítéletek érvényét, melyek önmaguk érvényének igazolására az egyes ítéletek érvényét megkövetelik? Ha a különös igazságát az általánossal, az általános igazságát a különössel akarjuk bizonyítani, egy *circulus vitiosus*-ban forgunk, melyből nincsen kiút. A tapasztalat elvének e mindenhatósága mellett nem alaptalanul vethető fel a kérdés: nem okosabb-e, ha az örök körbenforgás helyett a nem minden fáradtság nélkül gondolható általános principiumok egész rendszerét feladjuk s meglegszünk az ismeret pusztá tényére való utalással, a tapasztalatra való hivatkozással, melynél tovább kérdezni hiábanvaló, minthogy minden igazolás végül is erre vezet vissza?! Az empirizmus e végső következményeinek levonása mellett az általános törvényszerűségek és principiumok jelentősége, igazsága legfeljebb az ismeret területén való tájékozódásunkat szolgáló hasznosságukban állhat, miként a pragmatizmus tanítja, *logikai* jellege azonban elvész.²⁰

Maier transzcendens *x-e* és az ítélet rajta alapuló logikai

²⁰ Nem véletlen, hogy a pragmatizmus az empirista angol és amerikai filozófiában oly nagy befolyásra tett szert.

szükségképiségének empirikus verifikációja az ítélet tárgyának feladott problémáját nem képes kielégítően megoldani.

A transzcendens x képtelen fogalma helyett a transzcendentális realizmus merészebb képviselői egy transzcendens realitás felvételével próbálják megoldani az ítéleti tárgy problémáját. Miben különbözik a transzcendens realitás *Maier* transzcendens x -étől és mennyiben kerüli el az abban rejlő megoldhatatlan nehézségeket? Ez az a kérdés, melyre felelnünk kell, mielőtt a transzcendentális realizmusról végleges ítéletet alkothatnánk magunknak. — A transzcendentális x , láttuk, mindig csak tudatunkban jelentkező, ítéleteinktől elválaszthatatlan adottság, mely mint minden ítélethez szükségkép hozzátartozó vonatkozási tag az ítéleستől függetlenül nem gondolható. Benne ítéleteinknek azon, önmagában felfoghatatlan, megismerhetetlen, de magyarázatra nem is szoruló sajátossága jut kifejezésre, melyben önmagukon kívülre, önmagukon túlra utalnak, mint objektivitásuk alapján. A transzcendentális realizmus szokásos elmélete szerint, ezzel szemben, a transzcendens valóságnak a gondolkodástól teljesen függetlennek, azaz valóban transzcendensnek kell lennie, hogy minden gondolkodás iránytadó tárggyául szolgálhasson. A transzcendens valóság az önmagában fennálló, biztos mérték, mellyel az ítéleteink tartalmát alkotó képzeteknek egyezniök kell, hogy ítéleteink igazak lehessenek. Ismereteink igazsága képzeiteinknek a transzcendens valóságnak való megfeleléségében áll. Ha a transzcendens valóság nem volna az ismerettől független, egy szóval nem volna transzcendens, hanem az ismerethez tartozna, akkor ismereteinknek nem volna mire irányulniok, nem volna mihez igazodniok, hogy objektivitásukat megalapozzák. A *transzcendens* realitás tehát minden objektív ismeret nélkülözhetetlen előfeltétele. De mindebből nyilvánvaló az is, hogy a transzcendens realitásnak ismeretekben fel nem oldhatónak, *ismerhetetlennek* kell lennie, hogy minden ismeret tárggyául szolgálhasson. A transzcendentális realizmus e következménytől sem riad vissza. A transzcendens valóság szerinte a maga lényegében megismerhetetlen. A valóság, amit megismerünk, nem az igazi valóság, hanem csak jelenség, „látszat“, mely a mögötte rejlő, a jelenségben megjelenő, a jelenség-valóság ismeretének iránytszabó tárgyát képező transzcendens realitásra utal. Mit szólunk

ehhez? — A transzcendens realitásra, mint az ítélet tárgyára vonatkozó megjegyzéseinket a transzcendens *x*-hez fűzött kritikánkkal állíthatjuk párhuzamba. Ha a transzcendens valóság ismeretlen, akkor honnan tudjuk, hogy ismereteink vele megegyeznek? Az ismeretes jelenséget hogy hasonlítjuk össze az ismeretlen lényeggel? Ismereteinknek egy ismeretlennek való megfelelősége tudományosan nem konstatalható. És ha konstatalható volna is, a megfelelőséget kifejező ismeret egy újabb transzcendens realitást tételez fel, melynél újból konstatalnunk kell a megfelelőséget s ez így megy a végtelenségig. A transzcendens valóság fogalmával, más szóval, sehogy sem jövünk ki. A transzcendens valóság vagy teljesen ismeretlen és akkor semmit sem jelent a tudomány számára, vagy ismeretes valamikép és akkor ezen ismeret igazolásánál egy végnélküli sorozatba vezet. Ép ily problematikus a transzcendentális realizmus ama konzekvenciája, mely a valóság megkettőződését állítja. A transzcendens realitás rejtélyes fogalmáért a transzcendentális realisták az ismert valóságot jelenséggé degradálják le, mely, mint másodrendű valóság, az igazi valóságnak csak halvány visszfénye. Nekünk semmi okunk sincs, hogy a világot, melyben élünk és amelyet ismerünk, csak látszatvilágnak tartsuk. A transzcendens realitás problematikus fogalma arra legkevésebbé sem kényszeríthet.²¹ A transzcendens realitás egy igazolhatatlan dogma, a transzcendentális realizmus „pozitív dogmatizmus”,²² mely a maga dogmatizmusával az ítélet tárgyát megmagyarázni nem képes.

A transzcendentális realizmus tárgymeghatározó kísérleteinek megghiusulását a szubjektív idealizmus vagy modern névén, a pozitivizmus úgy próbálja kikerülni, hogy az ismeret tárgyát nem az ismeret határain kívül, hanem azon belül keresi. Álláspontja tehát ép szemben áll a transzcendentális realizmussal, amit röviden abban a megkülönböztetésében határozhatunk meg, hogy míg a transzcendentális realizmus szerint az

²¹ A realizmus jellemzésére és kritikájára nézve lásd Böhm-Károly: A realismus alapellenmondása c. tanulmányát! (Böhm Károly összegyűjtött művei. I. kötet. Budapest, 1913.)

²² V. ö. Heinrich Rickert: Der Gegenstand der Erkenntnis. Einführung in die Transzendentalphilosophie. (4. und 5. verbesserte Auflage. Tübingen, 1921. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). XVI, 395 l. 8^o.) c. műve 314. l.-val!

ismeret tárgya a tudatra nézve transzcendens, a szubjektív idealizmus szerint az ismereti tárgy a tudatra nézve immanens, vagy azzal ép lényegazonos. Ebben az *irányban* halad a legnagyobb magyar filozófusnak, *Böhm* Károlynak is az ítéletelmélete, melyet ennél fogva tanulságos lesz e helyen belevonni vizsgálatainkba.²³ *Böhm* szerint a tárgyas ismeret azaz az ismereti tárgy problémája érthetetlen mindaddig, míg fel nem vesszük, hogy az ismerő alany és az ismereti tárgy, az *ÉN* és a Nem-én lényegileg nem különböznek egymástól. Az alaphangsúly itt az *ÉN*en, az ismerő alanyon van. Az ismerő alany önmagát közvetlenül érti s önmaga értése az ismereti tárgy megértésének forrása. Minthogy pedig a megértés minden megismerés középponti mozzanata, az önmagát értő, önmagával azonos, öntudatos *ÉN* minden magyarázat végső alapja, melyből az ítéletelméletnek is ki kell indulnia.

A megismerés alapját képező *ÉN* nem üres forma, hanem különböző funkciók organizmusa, amely funkciók mindnyájan az *ÉN* alapfunkciójára, az *ÉN* önállítására vagy projekciójára vezethetők vissza, annak különböző megnyilatkozási módjait, vonatkozásait jelentik. A projiciáló *ÉN*t, melyet *Böhm* más szóval *akarathnak* is nevez, valami *x* azaz ismeretlen a maga önmagával való azonosságának nyugalmaiban megzavarja. Az *ÉN* egyensúlyát úgy állítja helyre, hogy megzavart önmagát egy *önkéntelen* projekcióval önmagából kivetíti, önmagával szembe állítja, vagyis kettéválik: *ÉN* és Nem-én, *ÉN*-alany és *ÉN*-tárgy lesz belőle. Az *ÉN* önmegválása útján keletkezett *ÉN*-tárgy, mint az *ÉN*nel szembenálló valóság, természetesen, nem lehet az *ÉN*re nézve idegen, attól teljesen független, hiszen az *ÉN*ből származik, annak *képét* viseli. A valóság, egy szóval, nemtudatos kényszerűséggel kivetített kép. Az *ÉN* tevékenysége ezzel

²³ *Böhm* ítéletelméletére nézve lásd *Böhm* Károly: Az ember és világa. Philosophiai kutatások c. mű I. és IV. részét! (I. rész: Dialektika vagy alapphilosophia. Budapest, 1883. XX, 282 l. és IV. rész: A logikai érték tana. Kolozsvár, 1912. 16, 440 l.) — Hogy *Böhm* tana a szubjektív idealizmus egyoldalúságait magasan felülmulja, azt hozzáértők előtt felesleges hangsúlyoznom, s további tárgyalásainkból eléggé kitűnik. De az is tény, hogy tanának egyik forrása a pozitivizmus s annak pszichologisztikus alapfelfogása a problémák logikai megvilágítását gyakran elhomályosítja. A pontos vizsgálatnak a kétféle szálát mindennütt el kell különítenie, hogy *Böhm* tanát félreértésektől megszabadítsa.

azonban nem fejeződik be. Az önkénytelen alkotást követi az *önkéntes* rekonstrukció, a valóságkonstituálást követi az ismerés. Az $\dot{E}n$ első kettéválása vagy önmegválása csak önmagának önmagával való *szembesítése*, melynek a ténylegesség síkján a létérzet felel meg.²⁴ ($\dot{E}n > < \dot{E}n_a + \dot{E}n_t$). De az $\dot{E}n$ egyensúlya nincs teljesen helyreállítva, míg a vele szembenálló Nem- $\dot{E}n$ *ismeretlen* s a maga ismeretlenségében idegen, fenyegető hatalom. A Nem- $\dot{E}n$ megismerése az $\dot{E}n$ háromszoros önmegválása kapcsán történik. Az $\dot{E}n_1$ az önkénytelen megválás által szembesített $\dot{E}n$ -alany és $\dot{E}n$ -tárgy felett helyezkedik el és a szembesítésről tudomást vesz. Az ismeretnek ezen első foka az *értésülés*: ($\dot{E}n_1 = (\dot{E}n_a + \dot{E}n_t)$). Az $\dot{E}n_2$ a szembesítés tagjait azonosítja önmagával és azáltal *megérti*. Minden megértés lényegében azonosítás. A megértés eredménye az *ítélet*. ($\dot{E}n_2 = [\dot{E}n_1 = (\dot{E}n_a + \dot{E}n_t)]$). Végül az $\dot{E}n_3$ *helyesli* az ítéletet, helyeslésében fixirozza az ítélet formáját s ezzel az ismerő $\dot{E}n$ munkáját befejezésre juttatja, az $\dot{E}n$ egyensúlyát teljesen helyreállítja. ($\dot{E}n_3 = \{ \dot{E}n_2 = [\dot{E}n_1 = (\dot{E}n_a + \dot{E}n_t)] \}$). Az $\dot{E}n$ életének vagy önkifejlésének e szerint két szakasza van: a nemtudatos alkotás és a tudatos utánalkotás. Az előbbi eredménye a valóság, az utóbbi eredménye a valóság ismerete. Az előbbit a létezési mechanizmus projekcionális funkciói létesítik, az utóbbit az ismerési mechanizmus projekcionális funkciói hajtják végre. Az $\dot{E}n$ mindkét szakaszban ugyanaz s ez a valóság és ismeret megegyezésének, de mindkét szakaszban más állásponton van s ez a valóság és ismeret különbözőségének alapja. Mindebből pedig nyilvánvaló, hogy az ítélet az $\dot{E}n$ életére, önfenntartására, önkifejlésére nézve alapvető jelentőséggel bír. Az ítélet az ismerő $\dot{E}n$ életfunkciója, mellyel az magát az ismeretlen Nem- $\dot{E}n$ támadásaival szemben fenntartja azáltal, hogy azt ismerete tárgyává, magáévá teszi. Az ismeretlen magáévá tett Nem- $\dot{E}n$ többé nem idegen az $\dot{E}n$ re nézve, mely az $\dot{E}n$ önfenntartását, önkifejlését gátolhatná, hanem az $\dot{E}n$ hez tartozik, annak tulajdona. Az $\dot{E}n$ az eredményben megnyugszik, mert az önfenntartását veszélyeztető gátlástól megszabadult, az idegen-

²⁴ Az ítélet keletkezésének feltételeire vonatkozó következő sorokat v. ö. Böhm Károly i. m. IV. részének 76-ik §-val (közelebbről lásd a 253-ik s köv. lk.-t)!

ből hazatért önmagához, egyensúlya helyreállott. Ez „az ismeret megszabadít” tanításának értelme.

Az a meghatározás, hogy az ítélet az ismerő Én projiciáló módja, nem meríti azonban ki az ítélet jelentésének értelmét. A projiciáló vagy önállító aktus csak az ítélet formájára vonatkozik. Ami projiciáltatik, ami önmagát állítja, az az ismerő Én jelentése, mely az azonosító megértésben a Nem-ént meghódítja. Jelentés és önállítás, tartalom és forma alkotják az ítélet egészét. „A tartalom az *essentia*, a forma az *existentia*”,²⁵ a kettő egysége a megvalósult jelentés. Az ismeret tartalma tehát nem vezethető vissza az ítélet projekcionális funkciójára. Az ismeret tartalma az értesüléshez és a megértéshez, egy szóval a jelentés megalakulásához van kötve; az ítéleti funkció nem tesz hozzá új jegyet, hanem csak a kész jelentést hagyja helyben, rendezi el. Az ítélet nem ismeretgyarapító funkció, hanem az értesülés és megértés által szolgáltatott ismerettartalom jelentéseinek birtokbavétele, az öntudatba olvasztása, elrendezése.²⁶ Az egész ítélet ritmikus menete az értesülés, megértés, helybenhagyás szakaszaiban folyik le. Az ítélet „*megértett jelentések viszonyainak öntudatos helybenhagyása*”.²⁷ Az egész ítélet tartalmi és formai oldalát külön tekintve: a tartalmat alkotó, azonosító megértésen alapul minden *magyarázat*, a tartalmat elrendező projekcionális formák tevékenységének kényszerűségén pedig minden *bizonyítás*, a kettőn együtt az ítélet igazsága.

Ha „a” valóság az Én alkotása, „az” ismeret az Én önismerete s mindkettő a tevékeny Én önfenntartásának, önállításának eredménye, akkor nyilvánvaló, hogy „az” Én alatt nem szabad az egyes emberek egyéni Énjeit érteni. Aki a világ magyarázatában az egyéni Énre szorítkozik, a szolipszizmus képzelenségébe esik: a világot egyéni Énjével kénytelen azonosítani, a világ fennállását egyéni Énjétől kénytelen függővé tenni. A világot alkotó és fenntartó Én független minden emberitől, egyénitől. Egy egyénfeletti Én, mely a világban önmagát állítja, ismeri, valósítja meg. Valósága a minden szubjektív önkénnyel dacoló világ, ismeretei a világtörténet változhatatlan törvényei.

²⁵ Böhm i. m. IV. rész. 83. l.

²⁶ U. o. 271. l.

²⁷ U. o. 267. l.

Lét és gondolat, valóság és igazság benne egybe-esnek, ha a teoretikus reflexió csak azok szétválasztásával magyarázhatja is meg a mindenegység természetét. — De ha az egyénfeletti Én a maga fennállásában független is emberi, szubjektív Énunktől, szubjektív Énünk nem független az egyénfeletti Éntől. Nemcsak azért, mert egyéni létünk, mint minden lét, az egyénfeletti Én törvényeinek uralma alatt áll, hanem mert a mi, szubjektív ismerési funkcióinknak az egyénfeletti Én, a Világén funkcióival kell egybefolyniok, azonosulniok, hogy igaz ismeretet alkothassanak. Hogy ez az azonosulás megtörtént, vagyis hogy önprojekciónk a Végtelen önprojekciójának *nem mond ellen*, arról a kényszerűség tudata biztosít bennünket. Az ítéleti funkció bizonyosságának, egy szóval ítéleteink igazságának ez az egyedüli kriteriuma.²⁸

Böhm ítéletelmélete a szubjektum fogalmából indul ki és a szubjektum fogalmában végződik. Kiindulási pontja az a tétel, hogy az alany mást, mint önmagát, közvetlenül nem ért s így minden mást csak akkor ért, ha önmagával azonosítja. Az azonosítás egyedül a mellett a feltétel mellett magyarázható, hogy a *Más*, mely az alany megértésének tárgya, az alanytól nem különböző adottság, hanem azzal lényegileg azonos. Különböző dolgokat egymással nem azonosíthatunk. Ismerő és ismerendő, alany és tárgy egyforma természetűek kell hogy legyenek. Röviden: *az objektum a maga lényegében szubjektum*. „Ismerünk-e mást, mint „lelket“?” — kérde *Böhm* a logikai értékre vonatkozó műve befejező fejtegetéseiben. — „Bizonyára nem ismerünk . . .”²⁹ Ezzel a gondolattal *Böhm* a realizmus alapellenmondását, mely egy, az alanytól független, azaz transzcendens adottság tárgybetöltő szerepének állításában rejlik, egy fordulattal elkerüli. Az ítélet tárgya nem független az alanytól, hanem maga is alany. Minden ismeret önismeret. Mindez azonban még nem elég. Ha az objektivizmus egyoldalú elmélet, mert csak tárgyakat lát, melyekből a szubjektum fogalma, következőleg a *tárgy ismerete* soha meg nem érthető, a szubjektivizmus ép oly egyoldalú, sőt következményeihez még képtelenebb elmélet, ha az *ismeret tárgyat* úgy szubjektivizálja, hogy a tárgy jelentésében rejlő kényszerűség vonása elvész. *Böhm* a nehéz-

²⁸ U. o. 349. s. köv. lk.

²⁹ *Böhm* i. m. IV. rész. 402. l.

ség megoldását abban látja, hogy szubjektív Énünket elválasztja a Világéntől, a Kis Lelket elválasztja a Nagy Lélektől s az ítélet objektivitásának alapját az utóbbiban jelöli meg. Ítéleteink igazak, ha a Kis Lélek funkciói a Nagy Lélek funkcióival összefolynak, azonosulnak. Ítéleteink tárgya a Világén, a Szellem: az ő funkcióival való azonosulás biztosítja szubjektív ítéleti funkcióink tárgyas jelentését, mely a funkciók közötti ellenmondás nem lételét jelző kényszerűség tudatában jut kifejezésre. Az ítélet tárgyassága tehát igazolva van anélkül, hogy a szubjektumot elhagytuk volna. Az ítélet iránytszabó tárgya a Világ-szubjektum, a Logos, mely az egyéni szubjektumokkal azonos lényegű s azokat magába-zárja. Míg a realizmus felfogásában *az objektum a szubjektumon kívül van* s azért a kettőnek az ismeretben való találkozása rejtélynek bizonyult, addig *Böhm* szerint *a szubjektum az objektumon belül van* s azért megegyezésük magátólértetődő. Az előbbinél egymástól el vannak választva, az utóbbinál egymáshoz tartoznak, egymáshoz vannak kötve. „A Kis Lélek a világnak egy csomópontja; rajta át vezet a Nagy Lélek önmegvalósító projekciója”.³⁰

Böhm elmélete az ítélet tárgyat kereső kutatásainkat nagy mértékben előre vitte. A Szellem funkcióiban megjelölte azt a helyet, honnan kiindulva az ítélet tárgyat megmagyarázhatjuk anélkül, hogy a realizmus ellenmondásaiba bonyolódnánk. Konceptiója mindazonáltal nem ment minden nehézségtől s most rendszerének ezeket a homályos pontjait próbáljuk megvilágítani, hogy tovább haladhassunk azon az úton, mely az ítélet lényegének teljes tisztázására vezet.

Ami a szubjektív idealizmus szubjektivisztikus alaptételének pszichológiai megindokolását illeti, azt legkevésbé tartjuk sikerültnek. Hogy mi közvetlenül *csak* önmagunkról tudunk, csak lelki élményeket ismerünk, az igazolhatatlan állítás. Önmagunk egyedüli jelentésének nincs értelme a *Mások* jelentése nélkül, melyekre nézve az önmagunk *egyedülisége* valamilyen vonatkozásban állítható. Egyedül álló Énről (*solus ipse*), amint azt *Rickert* kimutatta, beszélni csak egy társadalomban van értelme. Az egyedül álló Én szocialis fogalom, melyet az ismeretelmélet nem használhat.³¹ De ha ettől el is tekintünk, a kifogá-

³⁰ *Böhm* i. m. 440. l.

³¹ V. ö. *Rickert*: System. I. 189. I. s. másutt.

solt tétel akkor sem állhatja meg helyét. A lelki jelenségeket az jellemzi, hogy térbeli kiterjedéssel nem bírnak, hanem csak időben jelentkeznek és közvetlenül csak egy ember, az egyén számára hozzáférhetők. Hogy azonban közvetlenül tapasztalt világunk csak az egyén számára hozzáférhető lelki jelenségeket tartalmazna, annak minden, téves teóriáktól nem zavart, megfigyelés ellenmond. A mindenki számára hozzáférhető testi világ számunkra ép oly közvetlen adottság, mint lelki élményeink, melyekre különben rendszerint csak a fejlődés későbbi fokán eszmélünk. A pozitivizmus pszichologisztikus dogmája onnan ered, hogy nem különbözteti meg azt, *amivel* ismerünk, attól, *amit* ismerünk, más szóval nem tesz különbséget ismereteink pszichológiai hordozója és logikai jelentése között. E megkülönböztetéssel a pozitivizmus felett ki van mondva az ítélet. A monizmus a közvetlen tapasztalat világában sem jövünk ki.

Nem követhetjük *teljesen Böhmöt* a Világsubjektum metafizikai gondolatának különben számtalan értékes belátást tartalmazó fejtegetéseiben sem. A mindenegység bennerejlő eszméjének jogosultságát a filozófia nem vonja kétségbe, de mint tudomány nem teheti magáévá. A tudomány határait túllépő metafizika mint tudományon-kívüli, vagy ha úgy tetszik, tudomány feletti filozófia a maga szimbolikus beszédével az embernek sokat mondhat, a filozófia mint tudomány azonban csak annyit fogadhat el belőle, amennyi a tudomány szerkezeti formáiba belefér. A metafizika, tudjuk, sohasem fog elhallgatni; arról az ember sohasem mondhat le. S azt nem is kívánjuk. Csak azt követeljük, hogy a filozófia tudja, mit csinál, legyen tisztában azzal a határral, ahol a tudományt átlépte. Ez a határ az ítélő gondolkodásban van megadva. Az ítélet lényege, amint azt *Böhm* helyesen látja, mindig egy viszony elismerésében áll. A viszony legalább két tagot tételez fel, melyek egyike a másikat az adott viszonyban kölcsönösen meghatározza. Valami önmagában tehát ismereti tárgygyá nem határozható meg. Az csak önámítás, ha azt hisszük, hogy a világ *magyarázatában* a Szellemmel *egyedül* kijövünk. Valami *x-et Böhmnek* is fel kell még vennie, hogy a Szellemet mozgásba hozza, annak önkifejlését, világot ábrázoló munkáját megmagyarázza. A dualizmust csak látszólag kerüli el.

Mindezek a megjegyzések *Böhm* ítéletelméletének tárgya-

lásánál elkerülhetetlenek, ha egy felületes szemlélő talán ide nem tartozónak is ítéli őket. *Böhm* ítéletelmélete annyira össze van fonódva pszichológiai fejtegetésekkel és annyira bele van ágyazva egy metafizikai alaprétegbe, hogy az azzal szemben való állásfoglalás nélkül sem ítéletelméletét a maga egészében nem állíthatjuk kellő megvilágításba, sem annak a számunkra értékes gondolatait nem hüvelyezhetjük ki. Mert a metafizika homálya beleterjed az ítéletelmélet részleteibe. Az egybefoglalás, azonosulás fogalma, mellyel *Böhm* az egyéni Ének és a Világén funkcióinak kapcsolatát magyarázza, nem világos, a logikában használható fogalom. A misztikában jó szolgálatot tehet, a logika számára csak egy kép, melyet értelmes fogalommal kell helyettesítenünk. Két dolog ugyanis vagy két dolog s akkor egymással nem azonosítható, vagy egy s akkor nincs mit azonosítani. Az azonosításnak egyik esetben sincs értelme. Az egyéni Én szubjektív funkcióinak kapcsolódniok kell valamikép a Világén funkcióival; abban *Böhmnek* igaza van. De a kapcsolatot másként kell az ismeretelméletnek megvilágítania. Ehhez pedig az szükséges, hogy az ítélet iránytűszabó tárgyát, a Világént is máskép határozzuk meg, egy szóval megszabadítsuk attól a metafizikai köntöstől, melybe azt *Böhm* öltöztette. Ekkor megszabadulunk az igazságnak attól az értelmezésétől is, mely azt mint a megvalósultság indexét ontológiai kategóriának minősíti, az ontológiába utalja. Az igazság mint ontológiai fogalom nem különböztethető meg a valóságtól. A valóság azonban hogy lehetne önmagának indexe? Az igazság minden *állásponton* csak mint axiológiai kategória érthető.

Böhm a transzcendentális realizmussal szemben megtanít arra, hogy az ítélet tárgya a tudattól nincs elérhetetlen távolságban, nem kereshető a homályos ismeretlenben. Ítéletelmélete legyőzi a korlátolt pozitivizmust is, mely az ítéletek magyarázatát az egyéni Én szubjektív adataiból próbálja levezetni. A pozitivizmus tárgyát vesztett, negatív dogmatizmus.³² E győzelemmel, mely egyúttal saját pozitivizmusának felülmúlása, rámutat arra az igazságra, hogy az ítélet tárgyának szubjektív Énünktől függetlennek kell lennie anélkül, hogy e függetlenség összefüggésnélküliséget jelentene. Ítéleteink iránytűadó tárgya, a

³² V. ö. *Rickert*: Der Gegenstand der Erkenntnis. 314. l.

Szellem, egyéni létünk és gondolkodásunk meghatározó törvénye. A meghatározott nem lehet összefüggés nélkül a meghatározóval. Mindezekért a mély belátásokért, melyekben *Böhm* a realizmus és pozitivizmus jogosult tendenciáit egy szintézisben egyesíti, hibáikat, egyoldalúságaikat felülmulja, a legnagyobb hálára vagyunk kötelezve *Böhm* szelleme iránt. Ítéletelméleti vizsgálódásaink következő feladata ennél fogva nem állhat másban, mint e gazdag örökségnek elrendezésében, továbbfejlesztésében. Az út iránya kritikai megjegyzéseinkben adva van: *Böhm* tanát meg kell szabadítanunk azoktól a pszichológiai toldalékoktól, valamint attól a metafizikai buroktól, melyek annak tudományos értékét elhomályosítják. Ebben a munkában *Rickert* Henrik kutatásai lehetnek legnagyobb segítségünkre, ki elmélyedő alapossággal és utolérhetetlen világossággal tárta fel az ítéleti tárgy problémájának logikai szálait, küzdve minden metafizikai átértelmezés és pszichológiai félremagyarázás ellen.

Az eddigi vizsgálatok bebizonyították, hogy az ítélet tárgya ellenmondás nélkül és világosan meg nem határozható, míg az ítéletelmélet az ontológia területére szorítkozik. Sem a fizikai, sem a pszichikai, sem a metafizikai, sem semmilyen más *valóság* fogalma az ítélet tárgyául nem alkalmas. Kivételt tesz *Maier* transzcendens *x-e*, mely a többi elméletek ontologisztikus alaphibáját kikerülni látszik. Amint azonban kimutattuk, e transzcendens *x* vagy valóban ismeretlen s akkor semmit sem magyaráz, vagy ismereti tárgy s akkor *Maier* elméletének szükségképi következményeképp szintén valamilyen valóság kell hogy legyen, melynek ismerete újból a tárgy problémája elé állít. Az ontologizmusnak a tárgymeghatározás problémájával szemben tanúsított tehetetlensége *Rickertet* arra indítja, hogy az ítélet tárgyát *a valóságon kívül* keresse.³³ *Rickert* ítéletelmélete nem ellenkezik *Böhm* ítéletelméletével, midőn a pozitivizmussal együtt azt tanítja, hogy ítéleteink *tartalma* mindig tudattartalom, a tudatra nézve immanens adottság. Csak az ismer-

³³ Teljesen érthetetlen ennél fogva *Böhmnek* Az ember és világa IV. részében (330. l.) hangoztatott vádja, hogy *Rickert* az igazságot valóságnak tekinti. E vád inkább *Böhmre* magára illik, ki az igazság axiológiai vizsgálatán kívül annak egy ontológiai értelmezését is adja, midőn az ítéletet mint pusztá ontologikumot tárgyalja. (337. s köv. ll.; 350 s köv. ll. stb.)

hető meg, ami tudatosítható, csak az tudatosítható, ami a tudat formáit viseli. Tudatonkívüli dolgokról semmit sem tudhatunk, semmit sem beszélhetünk. Megegyezik *Rickert Böhmmel*, (sőt egyúttal a transzcendentális realizmussal is), más felől annak felismerésében, hogy ismereti világunk magyarázatánál nem szorítkozhatunk egyéni Énünkre. Ismereteink tárgyasságát csak egy, az egyéni Énektől független, azok határait túllépő, egyszóval transzcendens mértéknek való megfeleléség biztosíthatja. De ez a transzcendens mérték nem lehet sem egy transzcendens valóság, sem *Böhm* metafizikai Világszellem. Ismereteink minden szubjektív önkénnyel dacoló méltóságát, vagyis tárgyasságát csak transzcendens értékekben kereshetjük. A szubjektív idealizmusnak, a transzcendentális realizmusnak és *Rickert* álláspontjának egymáshoz való viszonya és lényege ezek alapján a következőkép foglalható össze: A szubjektív idealizmus szerint az ismeret tárgya a tudatra nézve mindig immanens adat, a transzcendentális realizmus szerint transzcendens adat, *Rickert* szerint transzcendens feladat. Ez *Rickert* transzcendentális idealizmusának alap gondolata.³⁴

Rickert ítéletelméletének transzcendens mértékéhez a következő megfontolások kapcsán juthatunk. Ha az ismereteink tartalmát alkotó képzeteket vizsgáljuk, bennük semmi olyan vonást nem fedezünk fel, ami az ítéletek tárgyasságát garantálhatná. A képzetek immanens világában az ítéleti tárgy nem található. Erre legjobb példa a kérdés, melyet úgy állíthatunk fel, hogy valamely ítélet összes képzeti elemeit tartalmazza s mégsem minősíthetjük ítéletnek. Ítélet a kérdésből csak akkor lesz, ha felelünk rá. Az ítélet lényegét tehát a kérdést eldöntő feleletből kiindulva kell megértenünk. Az összes képzettartalmat magában foglaló kérdésre a felelet csak egy *igen*, vagy egy *nem* lehet. Az ítélet első körülhatárolása az igenlésben, vagy tagadásban adható. Az igenlés és tagadás tulajdonképpen nem egyéb, mint elismerés és elvetés. Azonban mi az, amit elismerünk, vagy elvetünk, más szóval mi az, amire az elismerés és elvetés aktusai irányulnak? Az a tárgy, melyre az elismerés és elvetés aktusai irányulnak, nyilván, nem állhat a képzettartalmakból. A képzettartalmak adva vannak mint tudatunk immanens adatai.

³⁴ V. ö. *Rickert*: Der Gegenstand der Erkenntnis. 316. l.

Elismerésükről, vagy elvetésükről beszélni értelmetlenség. Az elismerés és elvetés nem is a tartalmi „adatokra” vonatkozik, hanem azokra a „feladatokra”, melyek az elismerő és elvető alannal szembenállanak és a tartalmi adatok meghatározott összetartozóságának elismerését, ill. elvetését követelik. Az ítélet tárgya egy transzcendens érték, mely az ítélő alannak mint transzcendens követelmény, mint transzcendens Kell jut tudomására. Az ítélet értékek elismerése, ill. értéktelenségek elvetése, szemben a tévedéssel, mely értéktelenségek elismerésében, ill. értékek elvetésében áll.

Az, hogy az ítélet értékek elismerése, lehet hogy helyes, de önmagában túlságosan általános s ezért elégtelen meghatározás. Értékek elismeréséről nemcsak a megismerés területén lehet szó. Az ismeretet alkotó érték-elismerés lényegét tehát csak akkor tisztáztuk, ha azt pontosabban meghatározzuk úgy az elismerő szubjektum, mint az elismerendő érték irányában. — Az elismerő szubjektum nem az ember a maga pszichofizikai adottságában, nem egy pszichofizikai szubjektum. Az ismereti világ fennállása attól függővé nem tehető. Ugyanez áll a pszichikai szubjektum fogalmáról is, melyet úgy nyerünk, ha egy sorozatot alkotunk, amelynek tagjai mind kevesebbet tartalmaznak a pszichofizikai szubjektum fizikai vonásaiból. A sorozat végén áll a pszichikai szubjektum, mely mint a sorozat határfogalma a sorozat többi tagjaitól nemcsak nagyság szerint, hanem elvileg is különbözik úgy, amint pld. a matematikában a számok egy folyton kisebbedő tagokból álló sorozatának határfogalma, a nulla, a sorozat többi tagjaitól lényegileg eltérő tulajdonságokat képvisel. A sorozatalkotást a pszichikai szubjektumnál nem fejezzük és nem fejezhetjük be. Ha be kellene fejeznünk, nem juthatnánk az ismeretelmélet céljainak megfelelő szubjektum-fogalom képzéséhez. A pszichikai szubjektum tovább osztható s az osztás eredményeként adódó tagok ismét egy sorozatba állíthatók, melyek következő tagjai az őket megelőzőknél folytonosan kevesebbet tartalmaznak a pszichikai szubjektum pszichikai funkcióiból. Ha a sorozatot végig gondoljuk, a sorozat határfogalmául nyerjük az ismeretelméleti szubjektumot, mely már semmi pszichikait, tehát egyáltalában semmi tartalmat nem foglal magában, hanem csak mint „üres” forma jellemezhető. Más szóval, az ismeretelméleti szubjektum

tartalma a minden ismerettel együttjáró szubjektumforma, mely a különböző ismereteket ismeretté meghatározó, önmagával azonos szubjektív tényező. Az ismeretelméleti szubjektum az örök alany, mely a reá vonatkozó ismeretekben azonban látszólag tárgygyá lesz. De csak látszólag. *Rickert* szerint az alany tárgygyá tétele, az alany önismerete egy megtestesített ellenmondás, melyet a filozófiának nem szabad elismernie. Az ellenmondás nyitja pedig abban van, hogy egyfelől fenntartjuk az ismeretelméleti szubjektum megismerhetetlenségének tanát, másfelől belátjuk, hogy az ismeretelméleti szubjektumról fogalmat képezhetünk magunknak és ennek a fogalomnak a jelentését, vagyis a szubjektum szó értelmét megismerhetjük. Aki ezt tagadja, az tagadja, hogy a szubjektumról egyáltalában valamilyen fogalom képezhető. A szubjektum problémájában egyébként *Rickert* nem lát más nehézséget, mint az ismeret minden formájáról szóló ismereteinkben, melyek tartalmát a tartalmuktól izolált formák képezik. Az ismeretelméleti szubjektum így nyert fogalma a maga általánosságában megfelelő alap az ismeret szubjektuma keresett fogalmának képzéséhez, de csak megfelelő alap s még nem a keresett szubjektum. Az ismeretelméleti szubjektum, ahogy azt eddig ismerjük, nem fejez ki egyebet, mint az immanens objektumok fennállásának módját, melynek szem előtt tartása megszabadít bennünket a transzcendentális realizmus transzcendens valóságának dogmájától anélkül, hogy az ítélet meghatározásához elegendő lenne. Az ítélet szubjektuma csak egy igenlő szubjektum lehet. Ez az igenlő szubjektum nem kérdésekre felelő szubjektum. Kérdéseknek csak az igazságot kereső, egyéni szubjektumokkal szemben van helye. Az ismeretelméleti szubjektum nem „keresheti” az igazságot, mert maga minden igaz ismeret általános, szubjektív korrelatumát jelenti. Az ismeretelméleti szubjektum a kérdés nélkül igenlő általános tudat.

A kérdés nélkül igenlő általános tudattal szemben az ismeret objektív oldalán áll a transzcendens érték. Hogy ez az érték lényegében mit jelent, miben egyezik a többi értékekkel s miben különbözik azoktól, azt csak az általános értékelméleti vizsgálódások során tudhatjuk meg. Az ítéletelmélet az értékelméletbe torkollik, az értékelmélet fejtegetéseiben jut befejezésre. Az ítéletelmélet maga nem is egyéb, mint az értékelmé-

let egyik, még pedig alap-diszciplínája, mely az ismeret értékét kutatja. Itt elegendő, ha az ítélet tárgyát képező teoretikus értéket a hedonista értékelés szubjektív értékétől elválasztjuk. „A hedonista érték csak az egyéni Énre a térnek azon a helyén és az időnek abban a pontjában érvényes, melyben az egyén a gyönyört ép érzi.”³⁵ Az igazság teoretikus értéke ezzel szemben, mely minden logikai értékelés előfeltétele, időtlen érvényű, független minden létezőtől, esetlegestől, egyénitől. A „transzcendens” jelző a logikai értéknek ép ezt, az egyéni szubjektumok elismerő tudatától független érvényét jelöli. Mi értelme van azonban a „transzcendens” értéknek az ismerés általános tudatával szemben? Más szóval, beszélhetünk-e transzcendens mértékről, ha ismereteinknél nem az azokat ténylegesen végrehajtó, pszichofizikai szubjektumokra, hanem a kérdés nélkül igenlő általános tudatra gondolunk? Az ismerés általános alanyával szemben a mérték transzcendenciájának, nyilván, más értelme kell hogy legyen, mint az egyéni alanyokkal szemben. Az általános szubjektumot illetőleg nincs értelme az ismereti tárgy fenti értelemben vett függetlenségét állítani. Az ítélő szubjektumot mint általános tudatot tekintve, *Rickert* a teoretikus értéknek rá vonatkozó transzcendenciájában annak logikai aequivalenciáját látja. Az ismert szubjektív és objektív faktorai, az általános tudat és a teoretikus érték, logikailag aequivalensek. Ez a teoretikus érték transzcendenciájának végső értelme. A transzcendens érték, mint említettük, az ismerő alannal szemben mint követelmény, mint Kell jelentkezik. A mindig egy alanyhoz szóló, de mindig egy értéktől kiinduló Kellt normának nevezzük. „Mihelyt az értéket az állásfoglalás aktusára vonatkoztatjuk, annak normájává lesz”.³⁶ Az ítélet tárgya egy transzcendens norma.

A transzcendens norma és az azt elismerő tudat funkciói, melyeket *Rickert* kategoriáknak nevez, minden ismeret előfeltételei, de nem merítük ki teljesen az ismereti forma problémájának összes vonatkozásait. Ezt könnyen megérthetjük, ha arra gondolunk, hogy a transzcendens norma nem egy egyszerű forma, hanem egy, a forma és a tartalom összetartozóságát kö-

³⁵ *Rickert*: Der Gegenstand der Erkenntnis. 174. l.

³⁶ *Rickert*: Der Gegenstand der Erkenntnis. 241. l.

vetelő, transzcendens Kell. A transzcendens Kell követeléseit az ítélő alany a maga kategoriális formáival magáévá teszi, elismeri, ami által az adott tartalmakhoz a követelt formákat hozzárendeli. Így jön létre a kész ítélet. A kész ítélet formáját, melyet az a transzcendens normának az ítélő alany kategoriális funkciói által való igenléséből nyer, transzcendentális formának nevezzük. Ez az ítélet harmadik formai tényezője, mely a forma és tartalom összetartozóságát követelő transzcendens normával és a transzcendens normát igenlő alanyi aktus formai jelentését képező kategóriával együtt az ítélet formáját alkotja.

Az ítélet formáját alkotó értékképletekben megismertük az ítélet tárgyasságának előfeltételeit. Az ítéleti tárgy meghatározásával elértük keresett célunkat. Vajjon azonban nem maradt-e hátra olyan probléma, mely *Rickert* ítéletelméletének elért eredményeit veszélyezteti? Ha a tényálladékok pontosabban szemügyre vesszük, a kérdést feltétlenül igenelnünk kell. A nemlétező értékeknek a létező alanyok pszichikai aktusaival való kapcsolata mindeddig meg nem világított probléma, a probléma megvilágítása nélkül a ténylegesen végrehajtott ítéletekben előttünk álló érték-valóság-szintézis egy érthetetlen rejtély. A rejtély megoldására vegyük szemügyre az ítélés három fogalmát, melyeknek egymásba-fonódó szálai a probléma nehézségeit alkotják. Az első fogalom a transzcendens érték vagy a *transzcendens jelentés* fogalma, mely az ítélet objektív alkatát meghatározó, iránytadó tárgyat jelöli. Vele szemben áll az ítélet kategoriális formáiban az ítéleti aktusok igenlési jelentése mint az ítélet *immanens jelentése*. Végül ott van az ítélés *pszichikai valóságfogalma*, mint azoknak az aktusoknak összessége, melyek a nemvalóságos értékek valóságos hordozóit jelentik. A kapcsolat problémája az immanens jelentésekből kiindulva világítható meg. Az immanens jelentések egy sajátos középső helyzetet foglalnak el a transzcendens jelentések és az ítélet pszichikai aktusai között. Maguk szintén értékképletek, mint a transzcendens jelentések, de nincsenek oly messze az ítélet pszichikai aktusaitól, mint a transzcendens jelentések, mert bennük ép az jut kifejezésre, amit a transzcendens értékek az ítélet pszichikai aktusaira nézve jelentenek. Az immanens jelentések az ítélet pszichikai funkcióinak azt a sajátosságát képezik, mellyel az ítélet pszichikai funkciói a transzcendens jelen-

tésekre való vonatkozásukban rendelkeznek. Így képez az immanens jelentések *középső birodalma* átmenetet és kapcsolatot a transzcendens jelentések és a valóság birodalmai között. Bennük a valóság és érték mellett egy új birodalom tárul fel a filozófiai kutatás előtt, melynek jelentőségét *Rickert* általános értékelmélete taglalásánál fogjuk még egyszer szemügyre venni.

Rickert ítéletelméletét, mely az ismeret *tárgyát* a teoretikus érték transzcendens jelentésében, a tárgy *ismeretét* a transzcendens érték igenlésének immanens jelentésében határozza meg, az adott fejtegetések után még egy végső kérdéssel találjuk szemben, mely tulajdonképp minden ítéletelmélet első kérdése, ha időbelileg csak a kutatás végén is jelentkezik. A kérdés az ismeretelmélet ömögazolásának kérdése, melyre az a többi filozófiai diszciplínákkal együtt, sőt — mint a filozófia alapdiszciplínája — első sorban, kötelezve van. Az ismeretelmélet csak akkor nyugszik a filozófia által megkövetelt biztos alapon, ha az ismeret megállapított kritériumaival a saját eljárását is igazolni tudja. Vagyis: nem elegendő, ha a „tárgyak” ismeretét meg tudjuk magyarázni, hanem meg kell tudnunk magyarázni a „tárgyak” ismeretének az ismeretét is, és pedig az ismeret ugyanazon kritériumai alapján. A filozófia ismeret, melynek az ismeret kritériumai által kell tudnia igazolni magát. Ha e köteletségéről megfélekedezik, vagy felsőbbrendű megismerési módokra való hivatkozással kikerüli, letért a tudomány útjáról. Ezért kérdezzük: megmagyarázható-e az ismeretelmélet azon ismerete, hogy az ismeret tárgya egy transzcendens Kell, az ismeret *Rickert* által adott kritériumai alapján? Más szóval, mi annak az ismeretnek, hogy az ismeret tárgya egy transzcendens Kell, a tárgya? Annak az ismeretnek, mely az ismeret tárgyának a transzcendens Kellben való megjelenését tartalmazza, a tárgya megint csak egy transzcendens Kell kell hogy legyen, különben maga nem volna tárgyas ismeret, azaz nem volna ismeret. A transzcendens Kell itt kétszer fordul elő. Először, mint az a transzcendens Kell, melynek alapján az ismerő szubjektum az ismereti „tárgy” tartalmához a transzcendens Kell formáját hozzárendeli. Ez a Kell mint az ismeretelméleti ismeret tárgya egy tudatos (*bewusst*), de nem tudott, ismert (*gewusst*) Kell. Ennek a tudatos Kellnek elismerése alapján jut az ismerő alany a Kell tudásához, ismeretéhez,

vagyis a tudott, ismert Kellhez. Az első Kell az ismeret tárgyasságát megalapozó, tudatos kell, a másik Kell az előbbi Kell elismerése alapján megismert, tudott Kell, az ismeretelmélet tudományának „tartalma“. A tudatos Kell igenlése által jutunk a kellett Kell ismeretéhez.³⁷ Az ismeretelmélet eredményei tehát az ismeret ugyanazon kritériumait mutatják fel, mint minden ismeret. Ebben áll az ismeretelmélet önigazolása. — Az önigazolásnak van azonban egy homályos pontja, mely mellett nem szabad megjegyzés nélkül elhaladnunk. A homályos rész az a tartalom, melyhez a megismert Kell formája az ítélet megismert tárgyában az elismerendő Kell elismerése alapján hozzátartozik. Mi ez a tartalom? A kérdéses tartalom nem lehet valamely meghatározott tartalom, mely mint olyan jellemezhető volna. A kérdéses tartalom az a *valami*, mely minden különös tartalomtól különbözik s mint ilyen pozitíve meghatározhatatlan.

A tartalom kérdése különben nemcsak itt és ily módon okoz nehézségeket. A tartalom a maga pusztá tartalmiságában mindenütt egy felfoghatatlan irracionális, melyet az ismeretben csak annyiban tudunk elérni, hogy a feltétlenül érvényes transzcendens Kell alapján teoretikus formákkal kötjük össze. Minthogy a transzcendens Kell csak a teoretikus formákra vonatkozik, azoknak szolgál mértékéül, az ismeret tartalmi igazsága általa, s így semmikép, biztosan el nem dönthető. Nekünk meg kell elégednünk az ismeretek formájára vonatkozó transzcendens normák ismeretével. Hogy e normák követése alapján a tartalmakkal egybekapcsolt formák *áthatják-e* a tartalmakat, vagyis tartalommal teljes ismeretekhez vezetnek: a formák *hatalmának* kérdése, mely a *hit* tárgyai közé tartozik. Mi hisszük, hogy a formai normák követése, a világ tartalommal teljes ismeretéhez vezet bennünket. Hitünk egy metafizikai hatalomra utal, mely az értékformák megvalósulását, a tartalomban való érvényesülését garantálja. Mindez azonban már nem lehet az ismeretelmélet tárgya. Az ismeretelméletre nézve nincs is más jelentősége, „mint hogy megjelöli az ismeretelméleti kutatás határait“.³⁸

Rickert ítéletelmélete, mely az ítélet tárgyát egy transz-

³⁷ V. ö. *Rickert*: Der Gegenstand der Erkenntnis. 194. l.

³⁸ V. ö. *Rickert*: Der Gegenstand der Erkenntnis. 393, 394. ll.

cendens értékben, az ítélet alanyának hozzá való viszonyát annak elismerésében jelöli meg, ítéletelméleti kutatásainkat ahhoz a ponthoz juttatta, honnan az ítéleti probléma keresett megoldása rövidesen elérhető. *Rickert* ítéletelmélete maga ugyanis az ítélet lényegének feltárása körül végzett, értékes eredményekben gazdag, kutatásai legnagyobb méltatása mellett sem fogadható el teljesen megnyugtató megoldásként. Nehézségeire itt rá kell mutatnunk, hogy azok elkerülésével, ill. felülmúlásával a probléma kielégítő megoldásához, befejezéséhez jussunk.

Az egyik nehézséget a negatív ítéletek problémája okozza, melyeket *Rickert* ítéletelméletében a pozitív ítéletek mellé állít s ez által azokkal egyenlő értékűeknek minősít. A negatív ítéletek nem egyenlő értékűek a pozitív ítéletekkel. Az igazság ismeretére nézve csak a pozitív ítéletek bírnak közvetlen jelentőséggel, mint az igazságra irányuló, azt ábrázoló gondolkodási funkciók. A negatív ítéletek nem tekinthetők az igazság ábrázolásainak, mert nem magára az *igazságra*, hanem a *tévedés ellen* irányulnak. Az igaz, hogy a tévedésnek nincs értelme az igazság nélkül s így a tévedést elhárító negatív ítéleteknek *közvetve* szintén az igazságra kell utalniok, az igazságon kell alapulniok, hogy a tévedés tagadása *igaz* lehessen. De a negatív ítéletek csak tévedéseket hárítanak el, felesleges fáradozástól tartanak vissza anélkül, hogy az igazság vonatkozásaira a legcsekélyebb fényt vetnék. Azért nem állíthatók az igazságot ábrázoló, pozitív ismeretekkel egyenlő színvonalra. Ennek felismerése *Bauchot* egyenesen arra indítja, hogy a csak tévedések távoltartására irányuló tagadástól az ítélet nevet megtagadja s negatív ítéletek helyett a negatív tételek, mondatok elnevezését ajánlja.³⁹ Mindebből pedig következik, hogy az ítéletelmélet *Rickert* negatív értékét sem használhatja, mely mint transzcendens tilalom a negatív ítélet alanyával, állítólag, ép úgy szemben áll, mint az igenlő ítéletek alanyával a transzcendens parancs Kellje. A negatív ítéletek tárgyasságát *Rickert* e transzcendens tilalom mértékével akarja igazolni. A fentiek alapján azonban nyilvánvaló, hogy a negatív ítéletek tárgyassága is csak az igazság pozitív értékéből magyarázható. A negatív ítélet helyes, ha az igazságnak ellenmondó tévedést elveti. A

³⁹ *Bauch* Wahrheit, Wert und Wirklichkeit. 73. l.

negatív ismeret feltételezi az igazság pozitív ismeretét, anélkül semmit sem tagadhatna s így nem állítható a mellé, aminek végrehajtása önmaga lehetőségének előfeltétele. *Rickert* ítéletelméletét itt el kell hagynunk, felül kell múlnunk. A tévedések lehetőségének szubjektív szféráját az objektív ismeret szférájától el kell választanunk, hogy a szubjektívizmus pszichológizáló tendenciáinak veszélyeit leküzdhessük. A negatív ítélet, ép úgy mint a téves ítélet vagy tévedés, a tényleges ismeret szubjektív szférájába tartozik, mely a logikai ismeret objektív szférájától elvileg különbözik.

Még nagyobb nehézségekbe vezet *Rickert* ítéletelmélete akkor, midőn pld. az ethika és az esztétika területén a forma és a tartalom közti megkülönböztetést kizárólag az ítélet teoretikus funkciójának rovására írja — annak hangoztatásával, hogy az ethikai és az esztétikai tárgyakban magában a megkülönböztetésnek semmi helye.⁴⁰ Kérdezzük: lehet-e az ítéletben olyan különbséget konstatálnunk, mely az ítélet tárgyában mincsen meg? Hol van az a határ, ameddig elmehetünk azoknak az ítéleteknek végrehajtásában, melyeknek a jelentésébe felvett jegyekkel szemben az ítélet tárgya indifferens? Más szóval, mi a principiuma annak, hogy az ítéletben mi tulajdonítható az ítélet teoretikus funkciói „hatásának“ és mi tartozik az azoktól független ateoretikus területhez? *Rickert* e principiumot nem határozza meg s ezáltal a szubjektívizmus önkényének tág teret nyit. — Hasonló nehézség rejlik abban, hogy *Rickert* a szubjektum megismerhetetlenségét, de egyúttal a szubjektum fogalmának, a szubjektum szó jelentésének megismerhetőségét állítja. Hogy e fogalom hogyan viszonylik a megismerhetetlen szubjektumhoz, előttünk rejtély! Ha azonban e képtelenséget elfogadnók is, rögtön felmerülne a kérdés, hogy meddig mehetünk el olyan fogalmak képzésében, melyek tárgya tulajdonkép megismerhetetlen. Vagy a szubjektum az egyetlen ilyen ismeretlen-e? Ha igen, meg kell mondanunk, hogy miért s akkor már nem teljesen ismeretlen. Ha nem, akkor más tényezőkkel hozzuk egy csoportba s akkor legalább mint e csoport tagját ismerjük. A szubjektum megismerhetetlenségének állításával sehogy

⁴⁰ Heinrich *Rickert*: Über logische und ethische Geltung. (Kant-Studien. XIX. Bd. — 1914.) 202. l. és másutt.

sem jövünk ki. A szubjektum tárgyá-tétele vagy önismerete tehát nem olyan képtelenség, mint *Rickert* gondolja, hanem elkerülhetetlen felvétel, mely egyedül képes megszabadítani attól a szubjektivisztikus önkényeskedéstől, mely a megismerhetetlen szubjektum fogalma jelentésének ismerete állításában a szubjektivizmus képtelenségeinek kaput nyit.

Végül, nem elégedhetünk meg *Rickertnek* az ismeret formája és tartalma viszonyának problémájáról adott általános magyarázatával sem, amint azt az előbbi különös esetekre vonatkozó kritikai megjegyzéseinkben implicite már kifejeztük. A transzcendens norma formájában *Rickert* megjelölte ugyan azt a logikai fundamentumot, melynek alapján az ismeret formája az ismeret tartalmával összetartozik, de a forma és tartalom viszonyának problémáját végül mégis az ismeret határain kívül álló metafizikába utalja. Ez pedig csak úgy lehetséges, hogy *Rickert* az ismeret tárgyasságának magyarázatánál az ítélő *szubjektum* formájának az ítéleti tárgy formai normájával való megegyezésére szorítkozik s a megítélt tartalmaknak a transzcendens norma alapján hozzájuk rendelt formákkal való „áthatását“ az ismeretelmélet számára megmagyarázhatatlan problémának minősíti. Ezt a problémát *Kant* ismeretelmélete annak idején megoldotta, midőn az általános tudat kategoriális funkcióiban nemcsak az ítélő alanyokkal szemben álló, azok szubjektív aktusainak tárgyasságot kölcsönző „transzcendens formákat“, hanem a tartalmi meghatározottságok meghatározó törvényét, a tartalommal teljes tárgy lehetőségének formai előfeltételeit is mutatta ki. *Rickert Kantot* a transzcendentális dedukciónak ezekben a következményeiben nem követi, mert az szerinte az ismereti tárgyak egyoldalú racionalizálására vezet. Ha az ismeret racionális formái nemcsak az ismerő alanyok iránytadó normái, hanem az ismereti tárgyak létét meghatározó törvények is, akkor minden tárgy racionális jelleget nyer s az élet irracionális területei a maguk önállóságában nem ismertettek el, hanem ellenkezőleg — erőszakosan eltorzítatnak a mindent uraló ráció vagy ész képére és hasonlatosságára. *Rickertnek* ezzel szemben az a menedéke, hogy az irracionális tartalmaknak a transzcendens norma alapján hozzájuk tartozó racionális formáktól való uralását, áthatását az ismeretelméletből számúzi, az élet ateoretikus területein tett megkülönböztetések,

feltárt vonatkozások *egy részét* pusztán az ismeret racionális funkcióinak rovására írja, mely az ateoretikus tárgyakat magát nem érinti hanem csak azok ismeretére vonatkozik. Nos, *Rickertnek* igaza van, ha az egyoldalú, mindent egyenlősítő, az élet különböző területeit a maguk különbözőségének sajátosságában és önállóságában el nem ismerő racionalizmus ellen tiltakozik! A valóság különböző területeinek *ugyanazon* racionális schemákba való belekényszerítése, azok eltorzítását, egy rop-pont tévedést eredményez. De *Rickert* ez ellen ajánlott orvossága a tartalom és forma kérdését nem oldja meg, hanem a metafizikába tolja, az ismeretelméletben pedig a szubjektivizmus önkényeskedéseinek zsilipjét nyitja meg. Nekünk nincs okunk, hogy *Kant* megoldását mellőzzük, vagy *Rickert* reformjait mindenben elfogadjuk. Ismeret tárgya csak az lehet, ami az ismeret feltételeinek, a kategoriális formáknak alá van vetve. A „racionális” kategóriák alól semmit sem vonhatunk ki, ők minden ismert valóság konstituáló törvényei. Ha volna valami, amire nem érvényesek, az számunkra elérhetetlen, minden jelentőség nélkül való. A világ különböző aracionális vagy ateoretikus területeinek önállóságát a teória határain belül, a különböző racionális formákból magából kell megmagyaráznunk. Az irracionálisnak is csak a racionálisra vonatkoztatva van értelme, a racionális belül van jogosultsága. Kívüle semmit nem vehetünk fel. A megoldásnk innen kell kiindulnia.

Mindezeknek a kritikai megjegyzéseknek nem szabad elfelejtetniök *Rickert* ítéletelméleti vizsgálódásainak igazi érdemeit. Az ítéleti tárgy axiológiai karakterének felismerése és az ítélő szubjektum hozzá való viszonyának minden metafizikai homálytól mentes magyarázati kísélete — a következő kutatások számára is követendő példa, bármennyire is törekednünk kell egyébként arra, hogy a *Rickert* ítéletelméletének következményeként jelentkező szubjektivisztikus veszélynek a kritikai megjegyzéseinkben már jelzett értelemben gátat vessünk. Ebben az irányban alapvető jelentőségű *Bauch* Brunó munkássága úgy, hogy ítéletelméleti kutatásainkat az ő ítéletelméletéhez kapcsolódva fejezhetjük be, ha azt nem is tehetjük minden konzekvenciájával magunkévá, amint azt a következő fejtegetések mutatni fogják.

Bauch ismeretelmélete⁴¹ a gondolkodás és a tárgyak korrelációjából indul ki. Gondolkodni nem lehet tárgy nélkül, mert egy gondolkodás, amelyiknek nincsen tárgya vagyis amelyik semmit sem gondol, nem gondolkodás. Viszont a tárgyak sem lehetnek meg gondolkodás nélkül, mert egy tárgy, amelyik a gondolkodás határozmányainak nem felel meg vagyis amelyik nem gondolható, semmit sem jelent. A tárgyak fennállása természetesen nem függ a tényleges empirikus szubjektumok gondolkodásától, amelyben mint valóságos gondolkodásban a tárgyak csak lehetőség szerint vannak jelen, hanem a tárgyak fennállása a lehetséges gondolkodásra utal, amelyben a tárgyak valóság szerint vannak jelen. A gondolkodás még nem ítélet. A gondolkodásból ítélet akkor lesz, ha a gondolkodás nem marad a tárgy egyszerű „bírásánál” vagy tudomásul-vételénél, hanem a tárgyra irányul, a tárgyat vonatkozásokba rendezi be. Az ítélet magyarázatánál a tényleges ítélesemből kell kiindulnunk, mely magától a lehetséges ítéletekre vezet, ha a tényleges ítélet logikai előfeltételeire reflektálunk.

A tárgyra irányuló tényleges ítélet célját ép úgy el is tévesztheti, mint elérheti. A téves ítéleteknek, egy szóval tévedéseknek, valamint a tévedések elhárítására szolgáló negatív ítéleteknek tehát a tényleges ítélet síkján van a helye. Itt érvényes *Aristoteles* tanítása a negatív ítéletek ítéletjellegéről. A tévedéseknek kitett tényleges ítélet a valóban tárgyra irányuló tényleges ismeréssel szemben a tárgyra irányulhatóság kritériuma jellemzi, miként azt e fejezet elején már kimutattuk. De a tényleges ismerés sem tartalmazza még magát az igazságot, hanem csak az igazságra való irányultsággal azaz *helyességgel* rendelkezik. A tényleges ítéletekben jelentkező igazság a helyesség mint megvalósult igazság. A tényleges ítéletek értékét a helyes és téves értékjelzők jelzik. A helyes ítéleteket tartalmazó ismeréssel szemben áll az igazságot magában foglaló ismeret, mely mint ilyen minden ismerés logikai feltétele és alapja. Az ismeret szerkezetének megértéséhez az ismerés szerkezetére való ráeszmélés által juthatunk. Így nyerjük *Bauch* az ismerés és az ismeret, a tényleges ítéletek és a

⁴¹ *Bauch* ismeretelméletének részletes megalapozását „Wahrheit, Wert und Wirklichkeit” és „Die Idee” c. idézett műveiben találhatod.

logikai ítéletek alapvető megkülönböztetését, mellyel a szubjektivizmus jogos igényeit a tényleges ítéletek valóságos gondolatainak világában elismerhetjük anélkül, hogy a logikai ítéletek lehetséges gondolatait a szubjektivizmus ingadozásainak veszélyeibe belevonnók.

A tényleges ítéletek helyessége a logikai ítéletek igazságára való irányultságot, a tényleges ítéletek érvényessége a logikai ítéletek érvényén való alapultságot jelent. Hogy viszonylik azonban egymáshoz az igazság és az érvény, mikor mindkettő ugyanazt a szerepet, az iránytadó tárgy szerepét, látszik betölteni? E kérdés tisztázása nélkül úgy az ismeret, mint az ismerés, úgy a logikai ítélet, mint a tőle függő tényleges ítélet magyarázata nem haladhat tovább. A probléma megoldása nem könnyű, mert igazság és érvény elválaszthatatlan kölcsönösségi viszonyban vannak egymással, melynek összefonódó szálait csak éles szemmel, figyelmes elemzéssel különböztethetjük meg. Igazság nincs érvény, érvény nincs igazság nélkül s mégsem esnek egybe, különben nem lehetne az igazság érvényéről beszélni. Az érvényt mindig mint vonatkozást kell gondolnunk, melyet mint olyant érvényvonatkozásnak nevezünk anélkül, hogy a vonatkozást az érvénnyel azonosítanók. Nem minden vonatkozás rendelkezik érvénnyel, hanem csak az a vonatkozás, amelyben igazság van. Az érvény úgy szólván a vonatkozások értékjelzője. Az érvényvonatkozás mint forma mindig valamely tartalmat fog át, határoz meg, melyet tényálladéknak nevezünk. A meghatározandó tényálladéknak a meghatározó érvényvonatkozással való meghatározottsága az igazság, míg a tárgy maga nem egyéb, mint az érvényvonatkozás által meghatározott, igazságban foglalt tényálladék. Az érvényvonatkozásokat a maguk tárgymeghatározó szerepében kategóriáknak nevezük. A logikai ítélet a maga lényegében kategoriális érvényvonatkozás. Mindebből nyilvánvaló, hogy az igazság mindig vonatkozásokra, relációkra szól, ha nem is esik azokkal egybe. A képzetek önmagukban sem nem helyesek, sem nem tévesek, hanem logikailag indifferensek. Ezért téves pld. *Maier* Henrik ítéletelmélete, amennyiben az az ismereti képzetek logikai jelentőségét és az azon alapuló egytagú ítéletek felvételének szükségességét tanítja bizonyos nyelvi formulákra, többek közt az imperszonáliákra való hivatkozással. Az egytagú ítéletek

tana grammatikai és pszichológiai szempontoknak a logikába való illetéktelen belekeverésén alapuló tévedés. Igaz mindig csak az ismeret lehet, az ismeret pedig a maga lényegében kategoriális érvényvonatkozás, mely a tényálladékokat a vonatkozás funkciójában egymáshoz kapcsolja — az egyiket a másikkal kölcsönösen meghatározva. A vonatkozásban és a vonatkozás által egymást kölcsönösen meghatározó vonatkozási tagok egymáshoz való rendjében (Zuordnung) áll az ítélet funkcionális karaktere. A logikai ítélet általában érvényvonatkozás, mely a tényálladékokat a maga kategoriális funkcióiban tárggyá határozza meg.⁴²

Az adott fejtegetésekből nyilvánvaló, hogy az ítéletek objektivitását megalapozó igazságfogalom *értékfogalom*, mert az igazság fennállási formája az érvény, érvényről pedig csak értékekkel kapcsolatban beszélhetünk. Csak értéknek lehet érvénye. Az igazság értékének, ha közelebből megvilágítjuk, látjuk, két funkciója van: a tárgy-konstituálás és az ismerés-regulálás. A kettő viszonyát az jellemzi, hogy az előbbi az utóbbi lehetőségének előfeltétele. Ebben áll az igazság tárgy-konstituáló szerepének megalapozása, miként az alaptételek megalapozása nem állhat soha másban, mint annak *felmutatásában*, hogy bennük az ismerés lehetőségének feltételeit bírjuk. Az alaptételek nem vezethetők le más tételekből, mivel minden más tétel érvénye rajtuk alapszik, mint lehetőségük előfeltétele. Ebből kiindulva érthető meg *Bauch* azon gondolata, hogy a valóságos dolgok és valóságos gondolatok a lehetséges dolgokon és lehetséges gondolatokon alapulnak. A lehetséges dolgok és lehetséges gondolatok a valóságos dolgok és valóságos gondolatok lehetőségének feltételeit jelentik. Gondolkodástól független dolgokról, igazságtól független tárgyakról nincs értelme beszélni. Az igazság ezzel szemben a tárgytól függetlennek gondolandó mint tiszta érvény, ha mindig a tárgyra is vonatkozik. Hogy az igazság nemcsak tárgy-konstituens, hanem ép ennél fogva az ismerés regulatívuma is, az azt jelenti, hogy az ítélésnek az igazságra kell irányulnia, hogy helyességgel rendelkezze. Az ismerés az igazságra irányult vagy helyes ítéles. Az igazság, az érvényvonatkozás és a tárgy felbontha-

⁴² *Bauch*: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit. 188. 1.

atlan kölcsönösségi viszonyának ismerete után azonban természetesen ép oly joggal mondhatjuk, hogy az ismerést tartalmazó tényleges ítélesnek a logikai ítéletet alkotó érvényvonatkozásra, vagy egyszerűen az ítélet tárgyára kell irányulnia, mint hogy az igazságra kell irányulnia, hogy tárgyas ítéles, egy szóval ismerés lehessen. Az igazság, érvény és tárgy szintetikus egységének adott analízise után többé ez nem okozhat fejtörést.

A végső probléma, melyet még pontosabban meg kell határoznunk, mint eddig tettük, a tényleges ítéletek és a logikai ítéletek viszonyának kérdése. A kérdés tisztázása élesebb fényt vet a viszony eddig elhanyagolt tagjára, a tényleges ítéletekre s az ítélet problémájának nehézségeit a további kutatás útjából végleg elhárítja. A tényleges ítéleteket eddig úgy határoztuk meg, mint az igazságra irányuló gondolkodási funkciókat, melyek mint helyes ítéletek az igazságot eltalálják, mint téves ítéletek eltévesztik. A tényleges gondolkodásnak ezt az igazságra való irányulását *Bauch Rickert* nyomán a képzettartalmak egymáshoz való rendezettségét eldöntő *elismerésben* precizirozza, mely a tényleges ítéletet mint akarati aktust az egyszerű képezéstől megkülönbözteti. Mí *Bauchnak* azt a lépését nem tehetjük magunkévá, bármennyire rokonszenves előttünk az a törekvés, mely a tényleges és logikai gondolkodás viszonyának magyarázatánál az „azonosulás“, a „logikai asszimiláció“ stb. homályos fogalmakat kikerülni igyekszik. Hogy az elismerés aktusa minden ténylegesen végrehajtott ítélettel együtt jár, vagy ép az a pszichológiai funkció, mely egyéb pszichológiai vonatkozások mellett lényegében minden tényleges ítéletet hordoz, a fölött nem vitatkozunk. De ez a tényleges ítéletek ismeretelméleti jelentésére nézve semmit sem mond. A tényleges ítéletek képzettartalmak, vagy ahogy *Böhm* mondáná, képek kapcsolatai, melyeket az egyszerű képezéstől eléggé megkülönböztet az a jellemvonásuk, hogy a kapcsolatban létrejött rendezettség a logikai ítélet rendjére irányul. A rendezés „elismerő“ aktusának magyarázata nem tartozik ide.

A másik fogalom, melyet *Bauch* a tényleges ítéletek és a logikai ítéletek között felvesz, a jelentés fogalma. A jelentés *Bauchnál* nem azonos a jelentés *Rickertnél* megismert fogalmával, melyet, mint láttuk, a tényleges ítéles pszichikai funkciói

az igazság transzcendens értékére való vonatkozásukban bírnak. A jelentések országa *Rickertnél* egy önálló birodalom, mely a pszichikai aktusok lét-világát a transzcendens jelentések érték-világával összekapcsolja. *Bauch* nem ismeri el az immanens jelentések „középső birodalmának“ függetlenségét, mert nem lehet szerinte önálló az, ami úgy az igazságtól, mint az igazság által konstituált valóságtól is függ. A jelentés *Bauchnál* a valóságos gondolkodás iránytendenciájának az igazságra való vonatkozását jelöli. Az igazságtól meghatározott jelentés azonban nem jelent az igazságra való irányultságot a tényleges ítéletek helyessége értelmében, hiszen nemcsak helyes, de téves ítéleteknek is van jelentése, értelme, hanem pusztán „egy, legalább is az igazság objektív rendjének megfelelő elrendezése való tendenciát“. ⁴³ *Bauchnak Rickerttel* szemben igazat adunk abban, hogy a jelentés „középső birodalma“ nem lehet egy önálló birodalom, mert a maga igazságra való vonatkozottságában az igazságtól függ. De nem értjük, mire használhatja az ismeretelmélet a jelentésnek azt a fogalmát, mely nem az igazságra való irányultságot, ill. attól való eltérést, hanem csak „az igazság objektív rendjének megfelelő elrendezésre való tendenciát“ akar jelenteni. A „tendencia“ nem ismeret-elméleti fogalom, hanem a pszichológiába tartozik s így a tényleges és a logikai ítéletek közé való beiktatása a tényleges és a logikai ítéletek viszonyának problémáját nem tisztázza, hanem csak zavarja. *Bauch* a jelentések immanens világában nem ad egy olyan ismeretelméleti fogalmat, melyet használhatnánk, mert bár elválasztja a helyes és téves ítéletek tárgyát képező értelemről, mint helyességtől és tévedéstől, nem tudja azoktól világosan elhatárolni. Az igazságra való irányultság és az igazságra való iránytendencia nem tekinthető világos elhatárolásnak, mivel a helyes ítéletek helyessége mint az igazságra való irányultság és a téves ítéletek tévessége mint az igazság *ellen* való irányultság a tényleges és a logikai ítéletek közt fennálló viszony lehetséges vonatkozásait teljesen kimerítik s így ott a tendencia pszichológiailag megterhelt fogalma semmi újat nem mondhat. Ennyiben ismét *Rickertet* kell igazolnunk, midőn a tényleges

⁴³ *Bauch*: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit. 173. l.



ítéletek jelentését csak az igazság értékére, vagy az ellen való irányultságból magyarázzuk, mint helyességet, vagy tévességet.

Jegyzet. Az ítélet ezen elméletével, melyet a különböző irányok küzdelmein keresztül érvényesítettünk, rokonságot mutat *Pauler* Ákos tana, melyet *Logika* (Az igazság elméletének alapvonalai. Budapest, 1925. Eggenberger. VIII, 247 l. 8^o.) c. művében fejtett ki részletesen. *Pauler*, hogy az általános relativizmus képtelenségeinek gátat vessen, éles határt von az igazságok világa és az igazságot ábrázoló ismeretek szférája között. Amaz a logizma, a tétel és a szillogizmus szerkezeti formáiban tárul fel, s a reá irányuló fogalom, ítélet és következtetés érvényességének alapja. E koncepció első tekintetre azonosnak látszik azzal a megkülönböztetéssel, mely a tényleges és a logikai ítéleteket, az ismerést és az ismeretet elválasztja. A két álláspont azonban nem esik össze egymással. A megkülönböztető mozzanat abban rejlik, hogy míg mi az igazságot mint az ismereti tárgynak érvényvonatkozás által nyert meghatározottságát az ismeretben kerestük és találtuk, *Pauler* az igazságot nemcsak az ismeréstől, de az ismerettől is teljesen függetleníti, izolálja, mint magában álló érvényességi mozzanatot. Bármennyire is méltatjuk *Pauler* érdemeit, melyet a szubjektivizmus ellen folytatott sikeres harcában az ismerés tényleges és logikai faktorainak szétválasztásával szerzett, nemkülönben a logika terén végzett becses kutatásainak gazdag eredményeit, az ismerettől izolált igazság koncepciójában, mint az előbbiekből következik, nem követhetjük. Az igazságnak az ismerettől függetlenül nincs értelme, hiszen mindig az ismeret sajátossága jut benne kifejezésre. Tehát, ha érvénye az ismerés szubjektív funkcióitól független szubzisztenciát is jelent, lényege az ismeretre való vonatkozás nélkül nem határozható meg. Az ismerettől izolált igazság fogalma üres absztrakció, s *Pauler* logikája csak azért volt véghezvihető, mert az igazság kutatásánál tárgyalásait az ismerettel összefüggő, az ismerethez tartozó igazság fogalma vezette önkéntelenül is. Anélkül egy lépést sem tett volna előre. Az igazság elméletének nemcsak az ismeret *igazságát*, hanem az igazság *ismeretét* is szem előtt kell tartania az igazság meghatározásánál, különben az absztrakciók légiüres terébe jut, melynek a tárgyakkal való kapcsolata megoldhatatlan problé-

mát képez. — Ebben az összefüggésben kell állást foglalnunk *Pauler* ama tanával szemben is, mely a negációt az igazság tiszta logikai szférájában szóhoz engedi, aminek lehetetlenségére tárgyalásaink folyamán eléggé rámutattunk.

Harmadik fejezet.

Ítélet és fogalom.

Az ítélet lényegének feltárása után nem mellőzhetjük dolgozatunkban a fogalom jelentésének megvizsgálását sem. Szükségesek pedig e vizsgálatok nemcsak azért, mert az ítélet és fogalom viszonya a reá fordított fáradságos kutatások ellenére még ma is sok félreértésnek van kitéve, hanem az ítéletelmélet fejtegetései maguktól a fogalomelmülethez vezetnek, hogy annak fejtegetéseiben befejezést nyerjenek. A fogalomelmélet az ítéletelmélet szükségképi kiegészítése, melynek eredményei az ítéletelmélet eredményeit élesebb megvilágításba helyezik.

A fogalom lényegének feltárásánál a kutatók kétféleképp szoktak eljárni. Vagy a fogalmat veszik alapul s az ítélet szerkezetét a fogalmak valamilyen összetételéből magyarázzák; vagy az ítélet alapvetőbb jelentőségét hangsúlyozzák s a fogalom magyarázatánál az ítélet szerkezetéből indulnak ki. Az ismereteket közlő nyelv grammatikai formáit tekintve az előbbi felfogás az egyes szavak jelentését teszi a kutatás elejére, hogy azokból a mondat jelentését felépítse, míg az utóbbi felfogás a mondatok jelentésére támaszkodik a kettő viszonyának megvilágításában, vagyis a fogalmat az ítéletre vezeti vissza. Az előbbi irányhoz áll közel pld. *Pauler* Ákos is, ki, bár a logikai ítéletnek központi jelentőségét a tudományra vonatkozólag elismeri,⁴⁴ a tiszta logikai fogalmat önálló érvényességi mozzanatnak minősíti, mely a logikai ítélettől elvileg különböző, attól függetlenül is jelentős teoretikus képlet s az ítéleteknek is *előfeltétele*.⁴⁵ Az ítélet magyarázatánál a fogalmakból kell kiindul-

⁴⁴ *Pauler* Ákos: Logika. 170, 171. II. s másutt.

⁴⁵ *Pauler* Ákos: A fogalom problémája a tiszta logikában. (Értekezések a philosophiai és társadalmi tudományok köréből. A M. Tud. Akadémia II. osztályának rendeletéből szerkeszti Fejérfpataky László. I. kötet. 5. szám. Budapest, 1915. 46 l. 8°.) 10. l. stb.

nunk. Hogy a fogalomelméletnek szintén meg kell-e tennie azt a disztinkciót, melyet az ítéletelmélet az ítéletek tényleges és logikai szférája között végrehajtott, annak a kérdésnek eldöntését egyelőre függőben hagyhatjuk. Most feladatunk annak megvizsgálása, hogy vajon a fogalom, mint egyes szavak *értelme*, tekinthető-e az ítélettől függetlenül fennálló igazságmozsanatnak, az igazságnak az ítélettől lényegileg eltérő szerkezeti formájának, avagy a másik úton a mondatok *jelentését* képező ítéletek szerkezetéből kell kiindulnunk, hogy a fogalom szerkezetét is megérthessük.

A kérdés eldöntésének iránya az ítéletelmélet adott fejtegetéseiben már ki van jelölve. Ha az igazság az érvénytől épűgy elválaszthatatlan, mintahogy az érvény a tényálladékokat tárgygyá meghatározó vonatkozások közös jellemzője, igazságról csak ott beszélhetünk, ahol vonatkozásokkal állunk szemben. („*Relatio est fundamentum veritatis*“. *Leibniz*.) A fogalom tehát csak akkor lehet az igazság szerkezeti formája, ha szerkezete az ítélet alapiját képező érvényvonatkozásokra vezethető vissza. Az egyes szavak értelme, melyek a fogalom definíciójának megalkotásában, nyilván, *Pauler* szemei előtt állottak, logikailag indifferens képlet, melyre az igaz jelző nem alkalmazható. Ezek lehetnek az igazság jelentésének alkotórészei, ha az igazság szerkezeti alapformáját képező reláció tagjaiként szerepelnek, de belőlük logikailag differens jelentés nem építhető fel. Más szóval, csalódás azt hinnünk, hogy a fogalom az ítélettől lényegileg különböző szerkezetet jelent, melyben igazságtartalmak jelennek meg. Ilyen fogalomszerkezetet nem képes *Pauler* sem felmutatni. Nála az ítélet előfeltételének állított fogalom a dolgok önmagával való azonosságát jelenti, vagyis azt, hogy a dolog az, ami. Az önmagával való azonosságnak viszonya azonban vagy egy ítéleti jelentés: *A est A*, vagy üres szó, melyhez nem lehet világos értelmet kapcsolni. Az igazság szerkezeti formái csak az ítélet lényegét képező relációból kiindulva érthetők meg, a fogalomelméletnek az ítéletelmélet eredményein kell alapulnia.

A fogalmat az ítéletre vezeti vissza, sőt ítéletekben oldja fel *Rickert* fogalomelmélete, melyet mint az előbb említett má-

sodik típus képviselőjét mutathatunk be.⁴⁶ *Rickert* szerint az ismeret mindig ítéletekben áll előttünk s a fogalom nem jelent az ítélettől elvileg különböző logikai képletet, hanem úgy fogandó fel, mint az az ideális pont, melyben az ítéletek összefutnak és egységet alkotnak. Ha az ítéleti funkcióktól eltekintünk, a fogalom jelentésében nem marad más hátra, mint az ítéletek egységbe gondolásának, összetartozóságának gondolata. Az ítéleteknek ez egységét azonban tulajdonképp képtelenek vagyunk gondolni. Mihelyt gondolni próbáljuk, azonnal különböző ítéletekben oldódik fel. Azért *Rickert* a fogalmat egy fikciónak, bár logikailag nagy értékű fikciónak is nevezi, mely számunkra egy *Kant* értelmében vett eszmét, megvalósítandó, de teljesen soha meg nem valósítható feladatot jelent. Nevezi *Rickert* a fogalmat nyugvónak gondolt ítéletek komplexumának, vagy összevont ítéletnek is, melynek feladata az ítéleti eredmények megőrzése. Hogy ez a feladat gondolkodásunk által voltaképp meg nem oldható, azt csak azért nem vesszük észre, mert a nyelv a konvergáló ítéletek összességét rendszerint egy szóval jelöli s a nyelvi megjelölés egysége a fogalom vélt gondolati egységét varázsolja elénk.

Rickert fogalomelméletének két pontját kell kiemelnünk. Az egyik *Rickert* azon tana, mely a fogalom jelentését ítéleti jelentésekben oldja fel; a másik szerint az ítéleti funkcióktól eltekintve a fogalom jelentésében az ítéletek összetartozóságának gondolatát kell látnunk. Ha az első tétel helyes, a fogalom az ítélettől nem különböztethető meg. Ha a második pont áll, akkor az ítéletek jelentéseivel szemben a fogalom jelentésében azt a „pluszt“ kell látnunk, mely az ítéletek egységbe gondolásának feladatát tartalmazza. Az első pont helyes annyiban, amennyiben a fogalom szerkezete csakugyan az ítéletek szerkezetén épül fel, a második érvényes annyiban, amennyiben megjelöli azt az utat, melyen az ítéletek jelentésével szemben a fogalmat jellemző „differentia specificát“ keresnünk kell. Más

⁴⁶ *Rickert* fogalomról szóló tanításait művei szétszórt megjegyzései és rá vonatkozó részletesebb utalásai mellett „Zur Lehre von der Definition“ (2. Aufl. Tübingen, 1915. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VIII, 91 l. 8^o.) c. dolgozatában találod összefoglalva. (Közelebbről lásd az 53. s köv., valamint a 71. H.-t!)

oldalról tekintve, az első tétel hibát követ el, midőn a fogalom szerkezetének az ítélet szerkezetével való kapcsolatát úgy magyarázza, hogy általa a fogalom speciális funkciójának felismerése elől az utat elzárja s ez által ellenmondásba kerül a második tétellel, mely a pozitív megoldás útját egyengeti. A fogalomelméletnek az ellenmondást ki kell küszöbölnie, hogy a fogalom helyes megalapozását adhassa. A fogalomelmélet ezen ellenmondását *Bauch* fogalomelmélete segítségével küszöbölthetjük ki, kinek tanát közvetlenül *Rickert* elméletéhez kapcsolhatjuk, mint annak szükséges korrekcióját és kiegészítését. A fogalom, valóban, csak akkor lehet az igazság szerkezeti formája, ha a minden igazság szerkezeti formájának alapját képező érvényvonatkozások alkotják. De nem lehet a fogalmat az érvényvonatkozásokkal egyszerűen azonosítani, mint a logikai ítéleteket, mert akkor nincs értelme ítéletről és fogalomról beszélni, hanem a kettő egyet jelentene, mint ugyanazon dolog különböző nevei. A fogalom az a *törvény*, mely a tárgyat meghatározó érvényvonatkozások ítéleti funkcióinak összetartozását szabályozza, a tárgy lehetőségét teljesen meghatározza. Ennek az igazságnak felismerésében és egy mélyértelmű elméletté való kifejtésében áll *Bauch* fogalomelméletének jelentősége.⁴⁷

A fogalom lényegét *Bauch* helyes tanítása szerint nem érthetjük meg a régi, absztrakciós elmélet alapján. Az absztrahálás művelete a fogalom logikai jelentésére nézve semmit sem mond. Amire legkönnyebben úgy jövünk rá, ha arra gondolunk, hogy egy tárgy fogalmának megállapításánál nem járhatunk el tetszésünk szerint a fogalom jegyeinek felsorolásában, nem hagyhatunk el és nem vehetünk bele önkényesen egyes jegyeket, hanem eljárásunkat törvény szabályozza. A fogalom ép a tárgy meghatározásának e törvénye. Ez azonban még nem elég. Az ítélet szintén tárgymeghatározó funkció s így a fenti meghatározás a fogalmat nem határolja el az ítélettől. Az elhatároló különbség abban áll, hogy míg az ítélet a tárgyat csak egy irányban határozza meg, a fogalom a tárgy minden irányú

⁴⁷ *Bauch* fogalomelméletének jelentőségéről *Bauch* idézett nagyobb művein kívül röviden „Über Geist und Sinn des philosophischen Idealismus“ (Sonderdruck „Blätter für deutsche Philosophie“. 2. Bd. 2. Heft. 101—117 l.) c. tanulmányából is tájékozódhatsz.

meghatározásának törvénye.⁴⁸ Ez az elmélet, mely fogalmat és tárgyat mint meghatározót és meghatározottat a felbonthatatlan kölcsönösség viszonyába állít egymással, közel jut *Hegel* fogalomelméletéhez, a konkrét fogalom tanárhoz. Azonban nem esik vele egybe. A fogalom *Bauch* kutatásai értelmében sem nem absztrakt, sem nem konkrét, hanem konkreszcens, azaz „konkrét meghatározottságok meghatározó principiuma”.⁴⁹ A fogalom megkülönböztetendő úgy a tárgyaktól, mint az azok megjelölésére szolgáló nevektől. A nevek érzéki jelek, melyek pld. a különböző nyelvekben *ugyanazon fogalom* megjelölésére igen *különbözőek* lehetnek. A tárgyak pedig mint a fogalom törvénye által meghatározott tényálladékok nem lehetnek azonosak az őket meghatározó fogalommal, ha a fogalomtól függetlenül nem is gondolhatók, amiként a fogalom sem függetleníthető teljesen a tárgytól. A tárgytól izolált „fogalom” üres absztrakció és nem fogalom, mert a meghatározónak nincs értelme a meghatározott nélkül, pontosabban a nélkül a valami nélkül, melyet meg kell határozni. Úgyszintén a meghatározott s e meghatározottságában tárggyá tett tárgy sem lehetne „tárgy” az őt meghatározó törvény nélkül. A kettő kölcsönösen feltételezi egymást s különbség itt csak a feltételezés módjában van. Az egymást feltételezők feltételezettségi viszonyában a fogalom mindig a feltétel, a tárgy a feltétel által meghatározott, feltételezett. A meghatározó nem lehet azonos a meghatározottal, ha nincsenek is meg egymás nélkül.

Az így értett fogalom természetesen csak a logicitás síkján keresendő. Ebből kiindulva *Bauch* a fogalmat a tényleges gondolkodás síkjáról ki is zárja, tényleges fogalmak „képzését”

⁴⁹ *Bauch*: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit. 284. l.

⁴⁸ V. ö. *Böhm* Károly: Az ember és világa. IV. következő soraival: „A fogalom tehát öntudatos reactio, az öntét centrumában összetűtö funkciók, jelentések egysége, melyet az Én alkotott . . . Ezen így alakult egységben már most a figyelem 2. elemét talál 1. tiszta (logikai) jelentéseket (milk a centrumig húzódnak), és 2. azon actust, mellyel az Én (az öntudatos Én) egységbe foglalta . . . Egybekapcsolva ezen Énreactiót az öntét salaktalan funkciói jelentéseivel — kapjuk azt, ami kész logikai fogalomnak mondunk. S azon formula, mely ezen egység megalakítását kifejezi, az illető jelentő kép logikai fogalma vagyis a funkciók összejátszásának törvénye . . .” (116, 117. lk.) Lásd azonkívül a 225. s. köv. lk.-t!

lehetetlennek tartja. A tényleges ismerés tényleges ítéletekben folyik le. Fogalmak nem „alkothatók“, hanem azok minden tárgy ismerésének az alkotás folyamatától független logikai alapjai. — Nézetünk szerint a fogalomelmélet, melynek terén *Bauch* eléggé nem is méltatott érdemeket szerzett értékes munkásságával, ezen a ponton változtatásra, kiegészítésre szorul. A ténylegesség és a logicitás szférája között tett megkülönböztetés az ítéletelmétről a fogalomelméletre is kiterjesztendő. Mert ahogy a logikai ítéletek a tényleges ítéletekben tükröződnek vissza s ép azért mutathatók ki a tényleges ítéletek szerkezetének végső alapjául, úgy a fogalom logikai alkata is csak azért tárható fel, mert a tényleges ismerés tényleges vonatkozásai erre megfelelő támpontot szolgáltatnak. A fogalomelméletnek tehát, miután a fogalom alapjait az ítéleti relációkban, ill. azok törvény által meghatározott kapcsolatában kimutatta, nem szabad visszahúzódnia a tényleges és logikai fogalmak megkülönböztetésétől. Hogy a tényleges ismeretek mindig ítéletekben folynak le s köztük más, mint ítélet, nem található, abban úgy *Rickertnek*, mint *Bauchnak* igaza van. De az egy tárgyra irányuló ítéletek egymásra vonatkozásában, összetartozóságában kifejezésre jut a tényleges fogalom, melynek helyessége a logikai fogalom igazságának való megfelelést, tévessége attól való eltérést jelent.⁵⁰

A fentiekben sikerült tisztáznunk a fogalom lényegét, anélkül azonban, hogy a fogalom problémáját legalább főbb vonatkozásaiban teljesen kimerítettük volna. Ez dolgozatunk kereteiben nem is volt célunk. Az ítélet, valamint a fogalom problémáját csak annyira akartuk felderíteni, amennyire az a valóság és érték problémájának tudományos vizsgálatához szükséges, ne-hogy ezen ismeretek hiányában olyan problémákat állítsunk, melyek megoldására eszközünk képtelen. S célunkhoz az adott vázlat elegendő, ha kiegészítjük még azoknak a vonatkozásoknak feltárásával, melyek a fogalmak között fennállanak, hogy azokat egy rendszer tagjaivá kapcsolják össze. A filozófia minden problémája, a problémák minden igazán filozófiai feldolgo-

⁵⁰ Ezért helyeseljük *Pauler* megkülönböztetését a tényleges és a tiszta logikai fogalom fogalma között, ha fogalomtanával egyébként nem is értünk egyet.

zása rendszerben gyökerezik és rendszerre utal.⁵¹ E fejezet utolsó kérdése a rendszertani vonatkozások öntudatba emelése az ismeretelmélet területén.

Láttuk már, hogy a fogalom, *Bauch* kifejezését használva, egy irányban kiegészítésre szorul: a tárgy irányában. A fogalom mint a tárgymeghatározás törvénye a tárgy nélkül üres absztrakció és nem fogalom. De a fogalom nemcsak a tárgy irányában szorul kiegészítésre, hanem a fogalmak rendszerének irányában is.⁵² A fogalom önmagában ugyanis nem határozza meg egészen a tőle meghatározott tárgy *Egészét*, hanem csak a többi fogalmakkal együtt. A fogalmak rendszere mint egy hálózat fogható fel, melynek alkotóelemei az ítéleteket képező érvényvonatkozások szálai. Az érvényvonatkozások szálai nem futnak párhuzamosan egymás mellett, hanem egymást metszik, csomópontokat alkotnak, a fogalmakat, hogy onnan tovább haladva más fogalmakkal kapcsolódjanak össze. Az egyik fogalom érvényvonatkozásai így beleterjednek a másik fogalom csomópontjába s azon át ismét más fogalmakba. Minthogy pedig minden fogalomból végtelen sok szál indul ki s benne végtelen sok szál találkozik, melyek együtt a fogalmak rendszerét konstituálják, minden tárgyat csak a fogalmak rendszerének *Egésze* határozhat meg egészen. Az, ami a különböző mozzanatokat a rendszer tagjaivá avatja, az érvény, mely a vonatkozásokat érvényvonatkozásokká vagy ítéletekké, az érvényvonatkozások kapcsolatait érvénytörvényekké vagy fogalmakká, a fogalmak összességét rendszerré organizálja, amelynek neve *az igazság*. Az igazság rendszerének minden tagja igaz, mert lényegét ugyanaz az érvény alkotja, mely az összes tagokat az igazság organizmusába tagolja be.⁵³ A fogalmak

⁵¹ V. ö. *Bartók* György: A philosophia lényege c. dolgozat 95. s. köv. ll.-val! „A philosophia rendszer, és csak rendszer lehet . . . Bátran mondhatjuk, hogy minden egyes részecskében, a philosophia minden részproblémájában s azoknak megoldásában már ott van a rendszer, ha ez a probléma és annak megoldása a szellemnek öléből, a philosophiai ethos mélyéről nőtt ki“. (96. l.)

⁵² A fogalom és a fogalmak rendszerének kérdésére nézve lásd *Bauch*: Die Idee c. művének erre vonatkozó, kitünő fejtegetéseit! (Pld. 144. l. stb.)

⁵³ V. ö. *Bauch*: Die Idee c. műve 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103 ll.-val! s másutt.

így értett rendszerének egységét *Kant* filozófiájának szellemében *Észnek* nevezzük, bár ezzel nem akarjuk azt mondani, hogy az Ész funkcióit az eddig feltárt vonatkozásokkal *minden irányban* jellemeztük volna. Hogy az Ész organizmusa már *Kantnál* is sokkal gazdagabb tagoltságot mutat, mindenki előtt ismeretes. Annak kifejtése azonban már nem tartozik ide. Itt az Észet csak a maga teoretikus funkciójában taglaltuk azon a területen, melynek magyarázatához az igazság teoretikus értéke elegendő.

Vizsgálataink eredményeiből, mielőtt tovább haladnánk, két gondolatot emelünk ki mint a további kutatások alappilléreit. Az egyik az a belátás, hogy a világ magyarázatánál egy tényezővel önmagában nem jöhetünk ki, hívják légyen azt Észnek, Énnak, vagy Szellemnek. Az Ész nem áll magában, hanem mint a tárgyak világát meghatározó fogalmi funkciók egysége a fogalmak törvényei által megjelenik a tárgyakban, hogy azok meghatározó formáját, lényegét alkossa.⁵⁴ Lényeg és jelenség, törvény és alávetettek, Ész és tényálladékok együtt alkotják azt a világot, melyet a teoretikus érték fényében eddig megismertünk. A másik gondolat az elsővel szorosan összefügg s a modern filozófia alapigazságát fejezi ki, midőn azt mondja, hogy a dolgok csak azért ismerhetők meg, mert alá vannak vetve az Ész törvényeinek, mert bennük az Ész jelenik meg. A világ észszerűségének felvétele nélkül a magyarázat problémája teljesen érthetetlen. Ez az igazság, mely ismeretelméleti kutatásaink végeredménye, különböző formában ott lappangott ugyan minden nagy gondolkodó tanításában, de az újkori tudomány fejlettségének megfelelő exactsággal és alapossággal *Kant* fejtette ki és tette hatalmas rendszere alapjává. A német idealizmus nagy mesterei, *Fichte*, *Schelling*, *Hegel* ezen a nyomon építettek tovább, *Rickert*, *Bauch*, *Böhm*, *Bartók* stb. ennek a filozófiának örökösei és építői. Ennek az igazságnak alapján próbáljuk meg a következő fejezetekben a tudományos kutatás lehetséges tárgyainak két csoportját, ill. e csoportok végső kategóriáját megvilágítani, miután azok főbb vonatkozásait már az eddigi folyamatán is érintettük.

⁵⁴ „(Az Én) *realiter* benne van minden dologban; mint annak „*Magam*”-ja . . .” (*Böhm* Károly: Az ember és világa. IV. 343. l.)

Negyedik fejezet.

Valóság és érték.

A problémát megjelölő, bevezető fejezetben feltártuk a valóság és érték problémáinak és azok filozófiai tárgyalásának jelentőségét és szükségességét, az ítéletre és fogalomra vonatkozó kutatások pedig megvilágították azokat a szerkezeti képleteket, melyekben a valóság és érték tudományosan megragadható. Láttuk, hogy a valóság és érték a filozófia két ősjelentése, melyekre minden magyarázat visszavezethető s az ítélet és a fogalom elemzése rámutatott arra is, hogy az egyik nincs a másik nélkül, mert érvény és tárgy korrelatív fogalmak, s ahogy az előbbi az értékre utal, a valóságos dolgok az utóbbi körében keresendők. A problémának ez az állása sajátos nehézségeket állít a filozófiai kutatás elé. Szét kell választanunk azt, ami összetartozik, ami tulajdonkép szétválaszthatatlan egységet alkot. Izolálnunk kell egymástól olyan tényezőket, melyeknek lényeges sajátossága az egymásra való vonatkozottság. Ez a szétválasztás sokak előtt önkényesnek és erőszakoltnak látszik, mely az eredményt előre meghamisítja. S valóban, az is lenne, ha megállapodnánk és a probléma különböző szálainak szétválasztásával feladatunkat megoldottnak tekintenők. A vád azonban nem érintheti kutatásainkat, ha ki tudjuk mutatni a szétválasztott részek kapcsolatát, szintetikus egységét. A szétválasztásnak egy szóval az összefüggés megértése érdekében kell történnie. Aki ez ellen is tiltakozik, az legfeljebb a közvetlen szemlélet élmény-egységeivel vigasztalhatja magát, melyeket még csakugyan nem választott ketté a kutatás bonckése, de melyek a maguk élményszerű homályában még kívül is vannak a tudomány hatáskörén. „Szemléletek fogalmak nélkül vakok“. A tudománynak a közvetlen szemléletet el kell hagynia, az általa produkált homályos élményt fel kell darabolnia, hogy annak lényegét megérthesse és világos fogalmakba foglalhassa, azaz: hogy tudomány lehessen.

A közvetlen szemlélet nem segít ki bennünket már a valóság problémájának magyarázatánál sem. A szemlélet által nyújtott tartalmak lehetnek való tárgyak alkotó-elemei, de önmagukban nem jelentenek még valóságot. Hol keresendő tehát a valóság lényege? A kérdésben rejlő nehézségek kibonyolításá-

nál gondoljunk először egy példára, mely a problémát azonnal közelebb hozza. A példa legyen a *Kanttól* ismert valóságos és képzetű (elképzel) tallérok megkülönböztetése. Ami e megkülönböztetést illeti, miként azt már *Kanttól* tudjuk, nem alapulhat a képzettartalmak különbségén. Száz valóságos tallér és száz képzetű tallér között tartalmilag semmi különbség nincsen. A valóság tehát a képzettartalmakon kívül keresendő. Ugyanerre az eredményre jutunk, ha *Rickerttel* együtt a valaminek valóságát kifejező valóságítélet alkatrészeiből egy kérdést csinálunk oly módon, hogy az magában foglalja a reá várt felelet összes képzetű vonásait. Az ilyen kérdés, bár a benne foglalt képzettartalmakat tekintve a valóságot konstatáló felelettel teljesen megegyezik, még semmit sem mond a kért tárgy valóságáról. A tárgy valóságát a kérdésre válaszoló ítélet állapítja meg, midőn a kérdésben foglalt képzettartalmakhoz a valóság formáját kapcsolja hozzá s ez által azokat való tárgyakká teszi.⁵⁵ Hogy a valóságot a tárgyak tartalmi elemét alkotó képzetek közt ne keressük, attól a tévedéstől *Rickert* szerint legjobban az tarthat távol, ha a valóságot mindig valóságítéletek állítmányaként fogjuk fel, mely az alany jelentésében foglalt tartalmakat „exisztenciálizálja“. A valóság tehát az ismeret tartalmi elemei között nem található. Minderre már dolgozatunk első fejezetében is utaltunk, midőn rámutattunk arra, hogy a tartalom kimeríthetetlen gazdagságának változatos *sokfélesége* a valóság *egységes* jelentését akkor sem adhatná, ha minden tartalmat tudatosíthatnánk. A valóság forma s így csak az ismeret formai alapjait képező kategóriák között lelhető.

Mindez lehet helyes, de nem elég. Többet eddig a probléma megjelölésénél alig adtunk s a probléma most további kifejtésre vár. Ismét felvetjük a kérdést: Mi „a“ valóság? Mi az, ami minden valóságot valósággá tesz? Mi az, ami a valóság különböző területeit a valóság egységében összekapcsolja? *Platon* kifejezésével élve a valóság „eszméjét“ keressük, melyben min-

⁵⁵ Az ítélet valóságítételező jelentőségének felismerésében kutatásaink találkoznak *Maier* Henrik ismeretelméletével, ki egyenesen minden ítélet alapfunkcióját az *exisztenciálizálásában* látja. (Lásd: *Philosophie der Wirklichkeiten*. I. c. művét, közelebbről a 97—221. lk.-t, valamint e dolgozat „Az ítélet lényege“ c. fejezetének *Maierre* vonatkozó részeit!) — Bár tanáival nem értünk egyet, a valóság kategóriális jellegének felismerését örömmel nyújtazzuk.

den dolognak *részt* kell *vennie*, hogy való dolog lehessen. Csak ha a valóság „eszméje“ a dolgokban *megjelenik*, beszélhetünk való dolgokról. A különböző valóságos dolgok keletkeznek, változnak, elmúlnak, a valóság maga semmi átalakuláson nem megy át, mert mint minden való lehetőségének törvénye nem tartozik a valóságos dolgok változó világába. Mindez arra utal, hogy a valóság a tényálladékokat tárgyá határozó kategóriális érvényvonatkozások rendszeréhez tartozik, ill. e rendszernek ép azokat az érvényvonatkozásait foglalja magában, melyek a tényálladékokat való tárgyakká határozzák meg. Hogy a valóság kategóriáin kívül más kategóriák is vannak, arra rámutattunk akkor, mikor a valóságban a világ egyik felét jelöltük meg, mely mellett másik világfélként ott áll az érték. De miként a valóság kategóriáinak gazdag organizmusát részletesen feltárni nem ennek a csak végső alapok felkutatására vállalkozó dolgozatnak a feladata, úgy az érték alapjelentését is csak annak végső gyökerében s csak akkor próbáljuk megvilágítani, ha a valóságproblémát kissé pontosabban kifejtettük.

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy a valóság maga nem valóságos. Mert ami minden valóságos feltétele, nem eshetik egybe a feltételezett s e feltételezettségében valóságossá meghatározott meghatározottsággal. Ezért jól meg kell különböztetnünk a *valóságot* a *valóságostól*. Az előbbi tiszta forma, minden valóságos lehetőségének előfeltétele és meghatározó törvénye, az utóbbi a valóság formájába foglalt tényálladék, a forma és a tartalom egységét képező valóságos tárgy. A valóságot tekinthetjük az így értett valóságos tárgyak összességének is. Az eképen definiált valóság azonban már nem a filozófiai kutatás tárgya, hanem a szaktudományok között kiosztott feladat, melyek a valóságos tárgyak egyes csoportjait mint a valóság egyes *részeit* vizsgálják, hogy azok tartalmi vonatkozásaira fényt derítsenek. A filozófia által vizsgált valóságnak nincsenek részei, az egy oszthatatlan *egység*, mely, ha a dolgokban „megjelenik“, azokat valóságos tárgyakká avatja a nélkül, hogy maga részekre bomlana, vagy a maga lényegében bárminemű változást szenvedne. A valóságos tárgyak kisebbnek, vagy nagyobbak gondolhatók, különféle változásokon mennek át, a valóság sem kisebbnek, sem nagyobbak nem vehető, sem semmi változtatásnak nem vethető alá, mert maga

mint a minden valóságost valóságossá meghatározó őskategória a minden való felett álló érvényvonatkozások rendszere, melynek lényegét a maga legmélyebb értelmében csak az értékelmélet kutatásai világíthatják meg. Felfogásunkkal, mely a valóságban a valóságos tárgyakat konstituáló kategóriák rendszerét, ill. e rendszer alapjelentését látja, a rendszert alkotó különböző kategóriákat az alapjelentés különböző vonatkozásait kifejező funkciókként értelmezve, megegyezik *Bauch* tanítása, ki a „Wahrheit, Wert und Wirklichkeit“ 128-ik lapján a következőket mondja: „Sie⁵⁶ sind bereits inhaltlich bestimmte Arten oder Formen eben des objektiven Denkens. Und das Sein ist lediglich die allgemeinste Art oder die allgemeinste Form dieser objektiven Arten oder Formen des Denkens, insofern ja das So-Sein eben doch auch ein Sein, alle anderen aber, wie Identisch-Sein, Verschieden-Sein, Eines-Sein, Vieles-Sein usw., wie wir in ihrer Geltungsallgemeinheit Identität, Verschiedenheit, Einheit, Vielheit usw. nennen können, wiederum ein So-Sein darstellen“.

Ezek után rá kell mutatnunk arra is, hogy a valóság kategóriája nem esik össze a lét kategóriájával, mellyel rendesen össze szokták téveszteni, a valóság és lét elnevezést egymás helyett használgatva. A valóság kategóriája alá tartoznak pld. a matematikai tárgyak is anélkül azonban, hogy létezésüket állíthatnók. Ezeknek a tárgyaknak csak úgynevezett „ideális“ valóságot tulajdoníthatunk, melytől a létező valóságot, egy szóval létet el kell határolnunk. Az elhatárolás *Kant* azon definíciója alapján történik, mely szerint „létező az, ami az érzettel összefügg“. Ez a definíció nem jelenti azt, hogy a lét összeesik az érzettel, lét és érzet azonos fogalmak. Ha egybeesnének, nem függhetnének egymással össze. Az érzet csak létkritérium, de maga még nem lét. Sőt, magára állítva és önálló létezővé hiposztazálva még létkritérium sem lehet, minthogy a létező nem lehet önmagának kritériuma. Az érzet magára állítva maga is problematikusává válik, melyről semmit sem állíthatunk. Ha valamit állítunk róla, rögtön kategoriális összefüggésekbe sorozzuk be. Az érzet csak rámutat a létre, mint arra a kategóriára, melybe a tényálladékoknak az érzettartalmakkal együtt be kell

⁵⁶ Sc.: Kategorien. (Szerző.)

vonattatniok, hogy létező tárgyak lehessenek.⁵⁷ Természetesen itt nemcsak a lét kategóriájáról van szó. Az már azért sem lehetséges, mert a kategóriák egy összefüggő rendszert alkotnak, a kategóriális érvényvonatkozások száalai egymást keresztezik s a dolgokat a maguk egészében határozzák meg egészen. Az érzettartalmiság a tér és az idő szemléleti kategóriái által kapcsolódik össze a lét s az azzal kapcsolatos kategóriális érvényvonatkozásokkal, végül a valóság kategóriájával, hogy a létező valóság tárgyává legyen. Ezekből következik, hogy miként a valóságot mint formát meg kellett különböztetnünk a forma és tartalom egységét képező valóságostól, úgy a lét kategóriáját is meg kell különböztetnünk a lét érvényvonatkozásai által meghatározott létezők világától. A lét maga nem létezik, hanem a minden létezés lehetőségének feltételét alkotó érvénytörvényt jelenti.

A valóság problémájának itt vázolt elméletével, mely a valóságot az 'Ész' kategóriális funkciói által reális tárgyakká határozott tényálladékok összességében, legmélyebb lényegében pedig az Ész egyik *alap*funkcióját alkotó érvényvonatkozásban magában látja, szemben áll a realizmus felfogása, mely a valóságot az Észtől független realitásnak tekinti. A realizmusnak különösen a „józan emberi értelemhez“ szóló tana újból kételkedni késztet. Vajjon nincs-e valamelyes igazság a realizmus felfogásában? Nem kényszerít-e a realitásnak az ismeréstől független fennállása arra, hogy a realizmussal szemben eddig elfoglalt mereven elutasító álláspontunkat, ha teljesen fel nem is adjuk, legalább is revízió alá vegyük. A kételyt el kell oszlatnunk, a realizmussal ismét szembe kell néznünk. A realizmus az idealizmust azzal vádolja, hogy az idealizmus a valóságot eltorzítja sőt elsikkasztja. A világ magyarázatában az idealizmus mindent eszmékre, ideákra vezet vissza s közben a tényleges valóságról megfeledkezik. Miután pedig a minden magyarázat objektivitásának alapjául szolgáló abszolút valóság az ideálistát nem köti, a világ magyarázatában minden szubjektivisztikus önkénynek nyitva a kapu, amint azt az idealizmus különböző légvárai, egymással megegyezni nem tudó elméletei példázzák. A realizmus támadásainak lényege röviden abban a kifogásban foglalható

⁵⁷ A valóság és lét kategóriáinak itt adott megkülönböztetését v. ö. *Bauch: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit*. 132. s. köv. II.-val!

össze, hogy az idealizmus a valóságot elszubjektivizálja, elspiritualizálja és nem számol a valóság tőlünk független, kényszerű vonásaival. Az idealizmus kártyavárainak összeomlásától származó csalódást csak úgy kerülhetjük el, ha a tőlünk független valóság önállóságát elismerjük s nem követeljük, hogy a valóság alkalmazkodjék az ismerethez, hanem az ismeret objektivitását származtatjuk a valósághoz való alkalmazkodásból. A *Kant*-féle híres „kopernikusi fordulat“, egy szóval, nagy tévedés. — Az idealizmust a realizmus támadásai nem hozzák zavarba. Egyfelől, mert a realizmus, amint azt ítéletelméleti vizsgálódásaink során kimutattuk, leküzdhetetlen ellenmondásban szenved; másfelől, mert a helyesen értelmezett idealizmust a realizmus vádjai nem érintik. Mindezt, tekintettel az ítélet lényegére vonatkozó fejezet problémánkkal összefüggő részeire, röviden vehetjük. A realizmus szerint a valóság az ismerettől független; az ismeret igaz, ha a tőle független valósággal megegyezik. A realizmus alapproblémája az ismeretnek a valósággal való megegyezése, ill. e megegyezés magyarázata. Nos, ez a magyarázat sehogy sem sikerül. Az ismerettől független valóság ugyanis vagy ismeretlen s ekkor az ismeretnek vele való megegyezése megfejthetetlen probléma: az ismeretnek az ismeretlennel való megegyezése sohasem konstatálható; vagy ismeretes s akkor kérdeznünk kell, hogy mivel egyezik meg ez az ismeret. A realizmus az ismeret lehetőségét semmikép sem tudja megmagyarázni. Az ismerettől független valóság üres phantom, a realizmus metafizikai dogmája, mellyel semmire se mehetünk. Az idealizmus a realizmussal szemben minden téren, így a valóság problémájánál is, határozott előnyben van. A valóság nem független szerinte az ismerettől, az Észről, hanem annak törvényei alatt áll s ép ezért ismerhető meg. Az ismerés egyéni funkcióinak az egyénfeletti Ész érvényvonatkozásai szerint kell igazodniuk, hogy a valóságot megismerjék. Az érvényvonatkozások, ill. az azok egységét képező teoretikus érték, az igazság által jutunk a valóság ismeretéhez. Ebben áll a „kopernikusi fordulat“ helyes értelme. A valóság azért ismerhető meg, mert az Észre nézve nem idegen, hanem annak törvényei által meghatározott, azzal rokon: „Minden valóság észszerű“. (*Hegel*.) Az idealizmus ezzel nem tár kaput a szubjektivizmus önkényének. Az egyénfeletti észtvörvények az egyén számára megvál-

tozhatatlan korlátok, a valóságot konstituáló ismeret jelentésében bennerejlő kényszerűség alapjai. El kell fogadnunk tehát: a valóság a benne jelentkező Ész nélkül érthetetlen probléma, de nem valóság. A valóság ismerete, értékek szerint való alakítása csak úgy magyarázható, ha a valóság nem az Észtől független, „merév” realitás, hanem az Ész egységét alkotó értékek által meghatározott „élő” létezés.⁵⁸

A valóságprobléma filozófiai tárgyalása minden irányban érvényproblémákhoz s miután érvénye csak értéknek van, értékproblémákhoz vezetett. A filozófia értékelmélet, a valóságot meghatározó és szabályozó értékek tana. Csak ha ezt felismertük, vagyunk képesek a filozófiai kutatás útjából azokat a leküzdhetetlen akadályokat elhárítani, melyek a problémák ontologisztikus tárgyalása mellett kiegyenlíthetetlen ellentétek tárgyát képezik.⁵⁹ Kimutathatjuk ezt pld. *Rickert* nyomán a végtelen kicsi és a végtelen nagy fogalmánál, melyet tanunk igazoló példájául a problémák tömkelegéből kiragadunk. Mint ontológiai fogalom mindkettő gondolhatatlan. Nincs oly kicsi, melyet gondolatban ne kibővíthetnénk, nincs oly nagy, melyet ne nagyobbíthatnánk tovább. A végtelen kicsi és végtelen nagy fogalma világos jelentést csak úgy nyerhet, ha axiológiai fogalmaknak, feladatoknak vesszük őket, melyek a kutatás irányát megszabják s annak szüntelen továbbfolytatását követelik. Minthogy pedig a valóságos dolgok a végtelen kicsi és a végtelen nagy határai között fekszenek, megérthetjük *Rickert* valóságmagyarázatának azon eredményét, mely szerint „minden létező értékek közé, minden reális való érvényes közé van mintegy bezárva és az irreális nélkül nincs állománya. Vagy: minden létező végső nemlétező részekből áll és egy végső nemlétező egészszé zárul össze. A reális a maga totalitásában egy

⁵⁸ Az idealizmus és realizmus jellemzésére és küzdelmére nézve lásd: *Böhm* Károly: Az ember és világa. IV. 126. §-t! — Az idealizmus lényegének és programjának kitünő jellemzése *Bauch* idézett rövid cikke is, Über Geist und Sinn des philosophischen Idealismus.

⁵⁹ Hogy ilyen leküzdhetetlennek tartott nehézségeket miképpen lehet megoldani az addig ontologice kezelt problémák axiológiai beállításával, azt szépen mutatja *Böhm* Károly: A filozófiai irányok különbözőségének gyökereiről és megegyeztetésük lehetőségéről. (A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei. II—III. füzet. Budapest, 1902. 16—45. l. 8^o.) c. dolgozatában.

átmenetként fogandó fel irreális érvényestől reális valón át irreális érvényeshez⁶⁰. A szaktudományok tárgya a valóság mint való tárgyak összessége, a filozófia feladata a való tárgyakat körülzáró, valósággá tevő, meghatározó és szabályozó érvény-vonatkozások öntudatba emelése.

Az adott fejtegetések, melyekben a problémát megjelöltük s annak különböző vonatkozásait az ítélet, fogalom és valóság problémáin át megvilágítani törekedtünk, mindnyájan egy problémára irányultak, melynek megvilágítása nélkül eddigi kutatásaink eredményei hiányosak s a filozófia végső alapja homályban maradna. Ez az érték és az érvény problémája, melyet az ismeretelmélet az ismeret objektivitását megalapozó teoretikus értékben, az értékelmélet a minden érték alapjául szolgáló általános értékfogalomban kutat, hogy benne a filozófia végső alapját és célját feltárja. Dolgozatunknak most e problémát kell önálló vizsgálat tárgyává tennie s általa az ismeretelmélet munkáját az általános értékelmélet eredményeivel összekapcsolnia, a filozófia vázának alappilléreit lefektetve.

Az érték fogalmának magyarázatánál induljunk ki a valóság és érték korrelációjából. Ha e korreláció valóságfelét a valóság-érték-komplexumból levonjuk, a megmaradt részben az érték jelentését fogjuk nyerni. Eljárásunk nem pusztán negáció; tagadó ítéletek az érték jelentését sohasem adhatják. A valóság tagadása nem jelent még értéket. Ezt külön is hangsúlyoznunk kell tekintettel a mindinkább erősödő *Hegel*-renaissancera,⁶¹ mely a téziszből az antitézist pusztán negációval leszármaztató dialektikai módszert újból divatba hozta. „A negáció rávezethet a Másik *megtalálására*. De önmagában a gondolkodást mégsem viszi egy lépést sem tovább. A látszat, hogy másként van, ott keletkezik, ahol a negációval együtt *pozitív* másféleséget is

⁶⁰ *Rickert*: System. 175.

⁶¹ *Hegel* filozófiája ma ismét hatalom, Németországban is, hol terjedésének pedig a neokantianizmus kritikája sokáig útját állotta. A németországi *Hegel*-kultusz felújulásáról röviden Heinrich Levy: *Die Hegel-Renaissance in der deutschen Philosophie mit besonderer Berücksichtigung des Neukantianismus*. ((Philosophische Vorträge. Veröffentlicht von der Kant-Gesellschaft. Herausgeber: Paul Menzer und Arthur Liebert. 30.) Charlottenburg, 1927. Pan-Verlag, Rolf Heise. 95 l. 8^o.) c. dolgozatában tájékozódhatsz.

gondolnak,⁶² tanítja helyesen *Rickert*. A tagadás pozitív ismeretet nem közöl, már pedig az érték jelentése csak pozitív ismeret tárgya lehet. Az érték jelentését limitatív eljárással mutathatjuk ki. A limitatív ítéletek nem esnek össze a negatív ítéletekkel, mert a limitáció a tagadásban végrehajtott elválasztáson túl az elválasztott tag pozitív vonatkozásait is megvilágítja. A limitatív ítéleteknek nyelvtanilag rendszerint a negatív ítéletekkel megegyező formája nem szabad megtéveessen bennünket e tényállás felől.

A valóság és érték viszonyát egy területen már vizsgálat tárgyává tettük: a teoretikus érték területén. E vizsgálat eredményeit itt újból összefoglaljuk, hogy azokhoz kapcsolódva az érték általános fogalmát megközelítsük. Láttuk, hogy a valóság szónak két különböző jelentése lehet. Jelenti egyfelől a valóságos tárgyak összességét, és jelenti másfelől az előbbi értelemben vett valóságot konstituáló kategoriális érvényvonatkozások rendszerét. A valóság második jelentése összeesik az Ész igazság-funkciójával, ha azt nem is meríti ki teljesen, hiszen az igazság nemcsak a valóságos tárgyakra, hanem a nemvalóságos értékekre is vonatkozik, aminek felvétele nélkül sem az ismeretelmélet, sem általában az értékelmélet, egy szóval a filozófia lehetősége nem volna megmagyarázható. Ahogy tartalom nincs forma, feltételezett nincs feltétel nélkül, úgy valóság sincs igazság nélkül. A valóságnak *részt* kell *vennie* az igazságban, hogy valóság lehessen, minthogy az igazság a valóság lehetőségének feltételeit alkotó érvénytörvényt jelenti. Egy szóval az igazság teoretikus értéke alkotja a valóságot, nem időbeli értelemben, hanem a logikai megalapozás szempontjából. Ebből következik, hogy, ha az igazság a valóság alkotója, az igazság kell hogy legyen a valóságra vonatkozó ismerés szabálya. Az ismerésnek az igazságra kell irányulnia, hogy a valóságot megismerhesse, miként a valóságnak az igazságot tartalmazó ismerethez kell alkalmazkodnia, hogy megismerhető valóság, azaz egyáltalában valóság lehessen. Az érvénnyel bíró igazság az ismerés alanyával szemben mint feladat jelentkezik, mely az ismerés szubjektív funkcióinak az igazság érvényvonatkozásai szerint való rendezését követeli. Ebben a követelményben mint az ismerés alanyához intézett „Kell“-ben jut kifejezésre az igazság nor-

⁶² *Rickert*: System. 58. s. köv. lk.!

matív funkciója. A normatív karakter és az annak alapjául szolgáló érvény választja el az igazságot mint értéket a tőle meghatározott tényálladékoktól, mint valóságtól.

Ahol érvény van, ott érték van, mely az értékelő alanyokkal szemben mint feladat jelentkezik. A feladat megvalósítását az érték természetét kifejezésre juttató normák szabályozzák. A feladat objektíve mindig egy értékre, szubjektíve az értékelő alanyra utal s így összekötő kapcsolatot képez az érték és az értékelő között. Az érték, amint azt pld. az igazságnál is láttuk, sohasem kereshető a létezők között. Sem a fizikai, sem a pszichikai lét önmagában értéket nem jelent, ha nincs is minden értékre való vonatkozás nélkül, mert hiszen a maga alkatában az igazság értéke által konstituált. A létező mint létező sem nem értékes, sem nem értéktelen, hanem az érték szempontjából indifferens. A létező érvényességéről, tehát értékéről beszélni szigorú értelemben véve nem lehet. A létező nem lehet feladat, melyet meg *kell* valósítanunk, hanem pusztán adat, melyet a maga valóságában tudomásul veszünk. „A nemlét e szerint a legszembeötlőbb jellemvonása az értéknek mint értéknek“. (*Bauch: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit*, 468.) De ha az érték nem is létezik, mégsem semmi. A lét tagadása nemcsak a semmire vezethet, hanem az érték feltalálására is, annak lényegét az érvényben határolva el. Hogy az érték, bár nemlétező, nem lehet azonos a lét pusztán tagadását jelentő semmivel, legjobban bizonyítja az, hogy a nemlétező érték az, mely feladatokat állít a létező alanyok elé, aminthogy a nemlétező érték az, mely minden létet lehetővé tesz. Ezért az érték nem is lehet szubjektív, de ellenkezőleg, ő minden objektivitás forrása. Az igazság értéke pld. nem létezik és e nemlétező érték ad objektivitást a létező, szubjektív adatoknak, ismerési funkcióknak, amint az a matematikának, e „legszigorúbb tudománynak“ példájával a kérdésben kevésbé jártasok előtt is szembeötlően demonstrálható.⁶³

Minthogy az érték sem a lét, sem semmi más valóság te-

⁶³ V. ö. Bruno *Bauch: Philosophie des Lebens und Philosophie der Werte*. (Fr. Manns Pädag. Magazin. Heft 1155. — Schriften aus dem Euckenkreis. Herausgegeben vom „Euckenbund“. Heft 29.) Langensalza. 1927. és Varga Sándor erre vonatkozó cikke: *Élet és érték*. (Különlenyomat az „Athenaeum“ XIII. kötetének 5—6. füzetéből.)

rületén nem található, a valóságnak magának alapján nemcsak értékkérdéseket soha el nem dönthetünk, hanem a szó szoros értelmében véve értékek létesítéséről, értékmegvalósításról sincs jogunk beszélni. Ami *van*, azt nem kell megvalósítani; ami a maga lényegénél fogva nemlétező, azt pedig nem lehet létezővé tenni. Az értékmegvalósítás tulajdonképp nem egyéb, mint a létnek értékek szerint való alakítása, értékábrázolás. Hogy ilyen értelemben értékmegvalósítás lehetséges, az letagadhatatlan tény. Minden igaz tétel, melyet megállapítunk, példa rá. Az értékek vonatkozásai szerint alkotott létezőket, röviden: az értékeket ábrázoló létezőket javaknak, a javak összeségét kultúrának nevezzük. A létezők világába tartozó javak megsemmisülhetnek, átalakulhatnak, a javak által ábrázolt értékek ellenben örökkévalók, mert nem tartoznak a létezők változó világába. A nemlétező érték tiszta érvény, minden objektivitás forrása, mely a létnek feladatokat állít s a feladatokat betöltő valóságot értékes létezővé, a kultúra javaivá avatja. A létező kultúra javainak érvényessége a nemlétező értékek örökkévaló érvényén alapul.

Az érték fogalma nem merül ki az igazság teoretikus értékével. Az élet különböző területei különböző feladatokkal állítanak szembe, melyek különböző értékektől származnak. Ez a tényállás rávezet bennünket az értékek különbözőségének, a különböző értékfajoknak problémájára. Az értékek különbözőségét kétféleképp próbálhatják megmagyarázni. Vagy az érték organizmusából magából, vagy az értéken kívüli körülményekből. Az utóbbi felfogás a problémát úgy magyarázza, hogy csak egy érték van, de az az egy érték különböző értékformákban nyilvánul meg a szerint, amint azt lélek különböző tevékenységeire vonatkoztatjuk. Rendszerint három ilyen értéket szoktak felvenni a lélek három alaptevékenységének, a gondolkodásnak, az akarásnak és az érzésnek megfelelőleg: az igazság, a jóság és a szépség értékét. Ez a felfogás még ha az értékek táblázatának teljességével is dicsekedhetnék, az értékek különbözőségét nem indokolja helyesen, mert a lélek tényleges tevékenységei, eltekintve attól, hogy egymástól nem izolálhatók teljesen, az értékek megkülönböztetésének alapjául nem szolgálhatnak. Pszichológiai elemzések értékkérdésekben nem döntenek, mert hiszen értékes és értéktelen tartalmak pszichológiai

hordozója esetleg semmi különbséget nem mutat. Igaz és téves ítéletek pszichológiai lefolyása pld. teljesen azonos lehet. A valóság, amit itt újból felidézhetünk, a maga pusztja valóságában nem jelent értéket s így a benne konstataált tényleges különbségek sem lehetnek értékkülönbségek alapjai. Ezzel szemben felhozható az a tény, hogy *Kantnak* a lélek három alapfunkciójának szemelött-tartásával készült felosztása három értékdiszciplínához vezetett, a logikához, az etikához és az esztétikához. *Kant* felosztása azonban csak azért sikerülhetett, mivel a különböző lelki funkciókat eleve különböző értékekre vonatkoztatta.⁶⁴ Pusztja pszichológiai elemzésekkel, a különböző értékek előfeltevése nélkül *Kant* értékelmélete nem lett volna felépíthető.

Az értékfajok különbözőségének alapját maguk az értékképletek jelentéseinek különbségeiben keresi *Kant* kiváló tanítványának, *Rickertnek* az értéktana is, kinek elméletét, úgy is mint a fentemlített első magyarázati kísérlet példáját, úgy is mint a mai értékfilozófia legkiválóbb alkotását, e helyütt vázolni tartozunk. Miután a valóság ismerete ténylegesen, vagy legalább elvileg a szaktudományoknak kiosztott feladat, a filozófia kutatási területe *Rickert* szerint kizárólag az értékek birodalma. Ezért a helyesen értett filozófia mindig *az értékek filozófiája* kell hogy legyen. Az érték lényege és az értékek objektív érvényessége a filozófia elvitathatatlan problémája. Hogy az értéket a valóságtól biztosan megkülönböztessük, arra kritériumul a negáció fog szolgálni. Ez valóságfogalmaknál mindig a valóság pusztja tagadására, semmire vezet, míg értékfogalmaknál egy fogalompárhoz juttat: a semmi és az értékellenes vagy negatív érték fogalmaihoz.⁶⁵ A negáció értékfeltaláló képessége onnan származik, hogy maga is egy értékelési aktus s mint ilyen rávezet az értékre. — Az első értékterület, melyet a fentiek alapján szemügyre kell vennünk, a hédonizmus érték-szférája. A hédonizmus elméletének alapjául szolgáló gyönyör értéke annyira együtt van a gyönyör létével, hogy megkülönböztetésük alig lehetséges és a kutatók előtt rendszerint egybe is folyik. Az alaposabb megfontolásnak azonban meg kell tudnia

⁶⁴ V. ö. *Rickert*: System. 321. l.

⁶⁵ Az értékjelzők párosságára mint az axiológiai minősítés kritériumára rámutat *Böhm* Károly is *Az ember és világa* IV. kötetének 323. lapján.

különböztetni a gyönyör nem-érzéki értékét a gyönyör érzéki lététől, melyen az megjelenik. Ezt azonnal megértjük, ha arra gondolunk, hogy az „értékes” sohasem lehet létezők jelzője, hanem mindig nemlétezőkre, pontosabban ép azokra a nemlétezőkre vonatkozik, melyeket értékeknek nevezünk. Már pedig kétségen kívül áll, hogy a gyönyör is értékes, tehát érték arra az individuumra nézve, ki azt érzi. Az értékvilág egyik területe a hédonista érték vagy a gyönyörérték, mely mint ilyen természetesen csak individuális szubjektív érvénnyel bír. A szubjektív értékek másik csoportját az általános szubjektív értékek képezik, melyek minden szubjektumra nézve érvényesek. A szubjektum szféráját ezek sem lépik át s így elvileg újat nem mondanak, mert az érték objektív lényegére nézve mit sem jelent, hogy csak egy szubjektum, vagy a szubjektumok többsége, esetleg összessége értékeli. Az objektív értékekkel szemben úgy az individuális, mint az általános szubjektív értékek csak látzatértékek. (V. ö. System, 132. l.)

A szubjektív vagy látzat-értékekkel szemben az objektív vagy valódi értékeket az jellemzi, hogy önmagukban érvényesek. Más szóval, az objektív értékek érvénye független minden elismeréstől, lényegükre nézve mit sem mond, hogy valaha megvalósulnak-e, vagy nem. Az objektív értékeket a kultúra *javain* találjuk, melyek keletkezésével a történet ismertet meg bennünket. Ezért, a kultúréletet a maga *gazdag különféleségében* feltáró *történet* az, melytől a filozófia egyedül tudhatja meg, hogy mi minden tart igényt általános érvényességre, s tehát mi az, ami számára problémává lesz”.⁶⁶ Természetesen a történet csak anyagot szolgálhat, melyen értékek tapadnak, de az értékek lényegéről nem ad felvilágosítást. Szerepét tehát az értékek filozófiájára nézve nem szabad túlbecsülnünk. A történet folyamán megvalósult javak, amilyen pld. a tudomány, művészet, erkölcs, vallás stb., lényegüket és összefüggéseiket illetőleg homályban maradnak mindaddig, míg az értékfilozófia ki nem mutatja, hogy mi az, ami a kultúra javait értékessé teszi s mennyiben lehetséges az értékvilág gazdag területén áttekintést, rendet, rendszert alkotni. Ami a különböző értékek közös lényegét jellemző objektív érvényt illeti, az az igazság teoretikus értékénél kétségbe-vonhatatlan bizonyossággal jelentkezik.

⁶⁶ Rickert: Der Gegenstand. 387. l. — V. ö. System 321. l.-val is!

Mert aki az igazság lényegére nézve más állásponton van, álláspontja érvényességét csak az igazság objektív érvényére alapíthatja, vagyis az igazság objektív érvényének feltételezése nélkül ő sem tud kijöni s ezzel önmagának mond ellen. Máskép áll a dolog az ateoretikus értékeknél. Ezek objektív érvénye sem nem bizonyítható, sem nem cáfolható, minthogy minden bizonyítás és cáfolás a teória dolga, ami ateoretikus értékek elismerésében, vagy elvetésében nem dönthet. Aki a teoretikusan bebizonyíthatónál akar maradni, az a teoretikus érték területét nem hagyhatja el, de az elől az ateoretikus értékek teoretikus megértése el is van zárva. Ateoretikus értékekről csak akkor lehet teóriát csinálni, ha azok objektív érvényét feltételezzük.

Az objektív értékek rendszerének felépítése a filozófia *alapfogalmaihoz* kapcsolódó alternatívákból indul ki. Az alternatíva tagjai egymást kölcsönösen kizárják s együttességükben egy egészet alkotnak, mely az alternatíva által megjelölt vonatkozásban minden lehetőséget kimerít. *Rickert* értékrendszere ezek után a következőképp tagolódik. Az összes értékek két főcsoportra oszthatók: a kontemplatív élet értékeire és az aktív élet értékeire. A kontempláció és aktivitás alternatívája az értékelő *alanyra* vonatkozik, ki a kontempláció aktusában az értékképlettel olyan viszonyba jut, hogy azt magától „eloldja“, *tárggyá* teszi, a maga alanytól független sajátosságaiban elismeri, míg az aktivitás viszonyában az alany és tárgy között minden távolság eltűnik, alany és tárgy, akarat és érték egyé lesznek az értéket akaró *személyiségben*. A kontemplatív élet értékképleteiben a forma a tartalmat *körülveszi* s ez által a maga önállóságában megőrzi, az aktív élet értékképleteiben a forma a tartalmat teljesen *áthatja* úgy, hogy semmi sem marad formálatlanul. A kontempláció a tartalom kimeríthetetlen gazdagságát egységesíteni, pontosabban egyszerűsíteni kénytelen, hogy a tartalmat a formával körülvehesse, „egységesen“ összetarthassa, az aktivitás formái minden tartalmat úgy hatnak át, hogy azoknak individuális különbségei nem vesznek el. Más szóval a kontempláció *monisztikus tendenciával*, az aktivitás *pluralisztikus tendenciával* jár együtt. A kontempláció és aktivitás alternatívájával kapcsolatos a *tárgy* és a *személy* alternatívája, amennyiben a fentiekből következőleg a kontemplatív élet értékei mindíg tárgyakon jelentkeznek és az értékes tár-

gyakról sugároznak vissza az értékelő alany magatartására, ezzel szemben az aktív élet-értékei az alany magatartásában találhatók s csak az értékes alanyról, egy szóval személyiségről vihetők át a tárgyra. A tárgy és a személy alternatívájával függ össze az *aszocialis* és *szocialis* alternatívája. A létező én mint személy ugyanis nemcsak nem-ént, azaz tárgyat követel meg szükségképi korrelatumaúl, hanem egy „te“-t is, vagyis egy másik individuális személyiséget. A személy egy szóval nem izolálható a személyek közösségétől sem ténylegesen, sem fogalmilag. Ezért a személyiségben jelentkező érték mindig szocialis érték, melynek jelentéséhez a szocialis fogalma épügy hozzátartozik, mint amennyire az a tárgyi értékek magyarázatához nem szükséges. Ebből nem következik, hogy a tárgyi értékeknek nincs szocialis jelentősége, hanem pusztán az, hogy a tárgyi értékek „a személyek szocialis összefüggésére való vonatkozás nélkül is tekinthetők, sőt mint *önértékek* a maguk tisztaságában aszocialis értékeként tekintendők”.⁶⁷ Mindent összefoglalva: „Az egyik oldalon vannak az *aszocialis tárgyak*, melyekkel szemben a szubjektum a *kontempláció monisztikus* tendenciáját mutatja, amennyiben a tartalmakat a formákkal *körülveszi*. A másik oldalon vannak a *szocialis személyek*, kik *pluralisztikus* tendenciával jelentésteljesen cselekednek, amennyiben saját *aktivitásukat* formákkal áthatják. Ebbe a schemába mindennek bele kell mennie, ami a kultúrélet értékeinek filozófiájára nézve problémává lesz”.⁶⁸

A kontemplatív élet javai a tudomány, a művészet és a minden-egység (világ-titok) a rajtuk tapadó igazság, szépség és személytelen szentség értékeivel, melyekkel szemben a szubjektum az ítézés, szemlélés és istenné-válás (Vergottung) magatartásaiban érvényesül. Az első terület a logika tárgya, a második az esztétikáé, a harmadik a misztikáé. Az aktív élet javai a szabad személyek közössége, a szeretet-közösség és az istenek világa a bennük jelentkező erkölcsiség, boldogság és személyes szentség értékeivel, melyeket a szubjektum az autonom cselekvés, odaadás (vonzalom) és kegyesség magatartásaiban valósít meg. Az első terület az etika tárgya, a második az ero-

⁶⁷ Rickert: System. 371. l. — Az előbbiekre nézve lásd a System hetedik fejezetét, különösen a 353., 360., 365., 368. s köv. lk.-t!

⁶⁸ Rickert: System. 374. l.

tikáé, a harmadik a vallásfilozófiáé. Ahogy az *értékek* egymás mellett állanak, semmit sem mondanak nekünk arra nézve, hogy milyen rangsorozatba kell állítanunk őket. S ez bizonyos tekintetben lehetetlen is: az esztéta a szépséget, a moralista az erkölcsiséget fogja állítani mindig a sorozat élére. Tanácstalan helyzetben maradunk akkor is, ha a *javak* világában keressük a rangsorozatba-állítás elvét. Azért a „kész“ javakról meg kell próbálnunk visszamenni a jav-megvalósítás aktusára, az *értékelő szubjektumra*. Csak itt remélhetjük, hogy az értékek rangsorozatba-állításának elvét megtaláljuk. Ez az elv nem egyéb, mint a tökéletességre való tendencia, melyben a szubjektum minden értékelési aktusának végső értelme jut kifejezésre. Kérdjük tehát: melyik érték milyen mértékben tesz eleget az értékelő alany tökéletességi tendenciájának? A kérdés az értékek rangsorozatához vezet, mely ugyan szigorú értelemben véve nem jelent visszautasíthatatlan „bizonyítékot“ az ateoretikus értékek rangjára nézve, ha azokat a maguk ateoretikus különféleségében, sajátos természetében nézzük, de a teoretikus ember az ateoretikus értékeknek a teoretikusan megállapított rangsorozatban való elhelyezését szükségképpinek fogja találni, mihelyt az egyes ateoretikus értékeknek a tökéletességi tendencia elvéhez való viszonyát teoretikusan megértette. A tökéletességi tendencia mértékén mérve a tudomány értéke a rangsorozat első lépcsőjét foglalja el, melyet vég-telen totalitásnak nevezünk. Az igazság ugyanis minden tárgyra, a tárgyak *totalitására* vonatkozik, de a tudomány a totalitást sohasem érheti el, hanem mindig befejezetlen, *vég-telen* marad. A rangsorozat második fokán álló művészet értéke csak *partikularitásokban* nyilatkozik meg, azonban itt teljességet, *tökéletességet* biztosíthat, mely az értékelő alanyt további kiegészítésre nem ösztönzi. A szépség a tökéletes partikularitás lépcsőfokán áll. Míg a tudomány munkája mindig a jövőre utal s ezért a tudomány javai *jövő-javaknak* is nevezhetők, a művészet önmagukban elégséges alkotásokat *jelen-javakat* létesít. A tudomány és művészet mint tézis és antitézis szintézisét a minden-egységben kell keresnünk, mely mint a misztikus értékelés tárgya *tökéletes totalitást* jelent. A minden-egység *örökkévaló-javakat* foglal magában. A kontemplatív értékek eme rangsorozatának felel meg az aktív értékek három csoportja: tézis: erkölcsiség; antitézis: boldogság; szin-

tézis: személyes szentség, a reájuk irányuló, illetőleg őket megvalósító szabad személyek közösségének jövő-javaival, a szeretetközösségnek jelen-javaival és az istenek világának örökkévaló-javaival. De a vallásos értékek transzcendens szintézise mellett mindkét értékszférának van egy immanens szintézise is, mely az aktív élet területén a férfi és a nő egymáshoz való szerelmében, a kontemplatív élet terén a „bölcsség iránt való szerelemben“, egy szóval a filozófiában mint mindenoldalú világnézetben jut kifejezésre.⁶⁹

Rickert értékelméleti kutatásainak jelentőségét két pontban foglalhatjuk össze. Az egyik *Rickert* azon eljárása, mellyel az értékfajok különbözőségét, a különböző értékek lehetőségét nem az értéken kívüli körülményekből próbálja magyarázni, hanem a különböző értékkepleteknek szerkezetében fennálló differenciára alapítja. Az értékek különbségeit csak a különböző értékek jelentéseiből magából szabad indokolnunk. Ez minden leendő értékelméleti vizsgálódás számára megszívlelendő igazság. Ennek az alapvető belátásnak az értékét nem csökkentheti az a tény, hogy *Rickertnek* az egyes értékfajok jellemzésére felhozott kritériumai a szigorú kritikát nem mindenben állják ki. A kontemplatív és aktív élet értékeit megkülönböztető, a forma és tartalom közötti viszonyt jellemző, *körülvevés* és *áthatás* megjelölései pld. csak képek, melyek a fogalmi megvilágítást nem pótolhatják. S ez csak egy példa a fogalmak helyett képekkel is megelégedő magyarázat *Rickertnél* található esetei közül. Még nagyobb nehézségeket okoz *Rickert*, a már az ismeretelméleti kutatások folyamán tárgyalt; szubjektivizmusának azon konzekvenciája, mely az ateoretikus értékeknél a forma és tartalom közötti viszonyt meghatározó jegyeket az ateoretikus értékek *ismerete*, a teória rovására írja, melyek az ateoretikus értékeket a maguk ateoretikus sajátágaiban nem érintik. Ez a felfogás, amint arra már az ismeretelméletben is utaltunk, teljesen tarthatatlan. Mert az „ateoretikus“ értékekről csak akkor csinálhatunk teóriát, ha azok a teória törvényeinek uralma alatt állanak. Az „ateoretikus“ értékek teoretikus meghatározottsága természetesen más szerkezetet kell hogy mutasson, mint az „ateoretikus“ értékektől különböző tárgyaké, de ez a szerkezet

⁶⁹ Lásd *Rickertnek* a System-hez csatolt értéktáblázatát!

sem mutathat fel semmi olyan vonást, mely a teóriának, ill. a minden teória fundamentumát képező Észnek határozmányaitól független volna. Észtől független dolgokról eszes teóriát nem lehet csinálni, róluk a tudományban nincs jogunk bármit is állítani. Paradox kifejezéssel élve, az „ateoretikus” értékeknek sem szabad teljesen „ateoretikusoknak” lenniök, az Ész határozmányain kívül állaniök, mert akkor a semmivel egyenlők. Az „ateoretikus” értékeknek tehát épúgy az Észben kell gyökerezniök, mint az igazság teoretikus értékének, ha az Ész másnemű funkcióit is jelentik. E nélkül jellemzésük a szubjektív önkényre volna bízva. — A fenti hiányok feltárása nem szabad elfeledtesse velünk *Rickert* axiológiai vizsgálódásainak másik nagy érdemét, t. i. hogy szakított az önértékek hármas osztatú táblázatának igazolhatatlan dogmájával s értékrendszere alapvetésénél olyan értékterületekre hívta fel a figyelmet, melyeknek magyarázatához az igazság, a jóság és a szépség kategóriái nem elegendők. Az értékelméletnek ebben az irányban tovább kell haladnia, hogy az értékvilág problémáinak finom szálait minél teljesebben felderítse. S munkájában nemcsak a régi hármas felosztással nem kell törődnie, de *Rickert* „nyílt” rendszerének korlátai által sem szabad *elzáratnia* útját. Mert bár az utóbbi a tartalmakra nézve elismeri az evolucionizmus jogát, az értékek táblázatának formai vázát teljesnek tekinti. A rendszer üres formái egy „nyílt” rendszert alkotnak, mely *Rickert* állítása szerint a fejlődés folyamán felmerülő összes tartalmát befogja tudni fogadni. *Rickertnek* igaza van, ha az értékek evolúcióját tagadja. Ami minden fejlődés előfeltétele, az nem fejlődhetik. Nincs igaza azonban abban, ha az érték kategóriák ismert rendszerét lezártnak tekinti. Mert miként a valóság ismerete terén újabb és újabb kategóriákat emel tudatunkba az előrehaladó kutatás s a valóság végtelensége miatt e folyamatot sohasem tekinthetjük befejezettnek, úgy az érték kategóriák táblázata sem meríthető ki teljesen ismeretünkben. Az értékek nem fejlődhetnek, de az értékek felismerése, az értékek tudománya fejlődhetik s újabb vonatkozásokat tárhat szemeink elé. Az értékelmélet a *Rickert* által felkutatott helyes nyomokon e hibák leküzdésével építendő tovább.

Visszatekintve *Rickert* értékelméleti kutatásainak eredményeire, bár annak részletesebb taglalásába az adott keretek kö-

zött nem mehettünk bele, meg kell állapítanunk, hogy míg *Rickert* az egyes értékfajok jellemzését mélyenjáró analízisekkel *közelíti meg*, a különböző értékfajoknak „az” érték gyökérfogalmában való szintetikus kapcsolatára nem kapunk megfelelő választ. Az, hogy minden érték a maga lényegében érvényt jelent s így az érvény fogalmában összefügg, a problémának csak megjelölése, de nem megoldása. Az értékelméletnek fel kell tudnia tárni „az” érték organizmusát, hogy az értékfajok sajátosságainak alapját benne felmutathassa, tehát belőle *levezethesse*. Csak e dedukció sikere igazolhatja az előkészítő munkálatok eredményeit, azt, hogy az elemzés elég mélyre ásott. Ezen a téren alapvető jelentőségűek a nagy *Böhm* értékelméleti vizsgálódásai; ezért őt, mint a *Kant* utáni filozófia első s a maga kidolgozottságában ma is *egyedül-álló*, értékrendszerének megalkotóját szintén bele kell vonnunk értékelméleti vizsgálatainkba is.⁷⁰

Böhm értékelmélete épűgy a szellem fogalmán alapszik, mint ismeretelmélete. A valóság és érték mint két metafizikai világfél a szellem hipermetafizikai gyökeréből ered. Ami a valóságot illeti, láttuk, hogy az a szellem nemtudatos kényszerűséggel végbemenő projekciójának produktuma, a szellem első önmegválásának eredménye, melyet a szellem az önmegválás következő fokán ismerési funkcióival tudatosan utánképez, azaz megismer. A szellem munkája azonban a valóság ismereténél, az ismert valóságnál nem áll meg. A szellem újabb önmegválásra is képes s a reflexió újabb fokán az előbbi fok eredményével, a megismert valósággal áll szemben, azt hasonlítja össze önmagával. Ez az *összehasonlítás* az értékelés alapja. A szellem a megismert valóságban önmaga alkotását ismeri fel s, mint a gyermekében önmagára ismerő szűlő, szereti alkotását, mert szereti önmagát. Önmaga értéke az alkotások értékességének forrása. Az érték ennélfogva sem nem szubjektív, sem nem objektív, hanem épűgy szubjektív, mint objektív jellegű is, amennyiben objektumokon jelentkezik, de nem mint azoknak léti vonása, hanem mint a szellemnek vagy Szubjektumnak az objektumokra sugárzó öröme. Az önmagáról tudó, vagyis öntudatos és a csak maga természetét követő, azaz szabad szellem *a maga*

⁷⁰ *Rickert* értékrendszerének még csak az alapvetése van készen.

öntudatosságában és szabadságában minden értékelés végső mértéke s mint ilyen az egyedüli érték, melynek értéke önmagában van. *Böhm* abszolút értéknek vagy önértéknek is nevezi, hogy megkülönböztesse azoktól az „értékektől“, melyek önmagukon túlra utalnak s csak rajtuk kívül álló tényezőkre való vonatkozásukban van értelmük és értékük. Az önértéknek három faja van: az igazság, a jóság és a szépség. Mindhárom megegyezik egymással abban, hogy *önérték*, mert mindhárom egynek, az önértékű szellemnek határozománya, de mindhárom különbözik egymástól, mert mindhárman a szellemnek „*különböző megvalósultságára vonatkoznak*“.⁷¹ A három önértéknek három értéktudomány felel meg: a logika, az etika és az esztétika, melyek úgy viszonylanak egymáshoz, hogy a következő az előbbit feltételezi, azon épít. A három tudománynak ugyanaz a tartalma, a szellem jelentése, de a tartalmat három különböző álláspontból teszi tárgyává az ismerés, a cselekvés és a szemlélés funkciói szerint. „Az ismerés csak a belső síkban szemlél; a cselekvés más Énekkal hozza kapcsolatba; a szemlélés mind a kettőt nyugodt élvezete tárgyává teszi. A művészi intuitió a logikai tartalomnak és a cselekvésnek beteljesedése, amennyiben mindakettőt teljes érzéki pompájukban, de kép alakjában szemléli“.⁷² A szellem önértékűségének ezen felismerésében áll az idealizmus értékelméletének jelentősége.

Az idealizmus álláspontjára az ember csak egy hosszú fejlődésen keresztül jut el, melynek fokait az utilizmus és hédonizmus értékelméletei jelölik. Az idealizmus nem tagadja teljesen az utilizmus és hédonizmus jogosultságát, sőt mint az értékmegvalósulás feltételeit igazolja őket. De elutasítja az utilizmusnak azt a hibáját, mellyel az az értékmegvalósulás eszközét, az érték megjelenésének külső formáját magának az értéknek tekinti. Az utilizmus által értékmérőül elismert haszon csak az értékmegvalósítás eszköze, de maga még nem érték. Hasonló hibában szenved a hédonizmus is, midőn az értékmegvalósulást kísérő szubjektív érzésben látja az érték lé-

⁷¹ *Böhm* Károly: Az ember és világa. III. rész: Axiológia vagy értéktan. 311. l.

⁷² *Böhm* Károly: Az ember és világa. III. rész: Axiológia vagy értéktan. 330. l.

nyegét. Ha a hédonizmus által hangsúlyozott élvnek az érték-megvalósítás sikerességét *jelző*, indexi, valamint az utilizmus mértékéül szolgáló haszonnak eszközi jelentőségét felismertük, a három értékelési felfogás harmóniába jut. Amit a szellem a reflexió legmagasabb fokán tömörítő intuícióval önértékű szubszanciává foglal össze, azt az alsóbb fok értelmi reflexiója az ok és okozat összefüggésébe állítja bele, az okot a célul tekintett okozatra nézve haszonnak véve, míg a legalsó fok pusztán a lényeg jelentkezését kísérő szubjektív érzésre van tekintettel.⁷³

Böhm értéktana az értékelő tudat fejlődési stádiumainak világos feltárásával, az egymással összebonyolódó szálak finom megkülönböztetésével az értékelmélet számára óriási jelentőségű előmunkákat végzett. A hédonizmus, utilizmus és idealizmus összefüggéseit a maguk legvégső gyökereiben tisztázta s ez által az értékelmélet további tévelygéseinek ez irányban útját vágta. Hasonló érdemeket szerzett *Böhm* axiológiája azzal is, hogy az értékek egységében rejlő probléma jelentőségét felismerte s a különböző értékfajok lehetőségét az egységből kiindulva próbálta magyarázni. De bár nagy érdemeit legnagyobb hálával elismerjük, rá kell mutatnunk azokra a nehézségekre, homályos pontokra is, melyek, nézetünk szerint, felfogásában lappanganak, hogy a hiányok kimutatásával az értékelmélet további teendőit megjelölhessük. A legnagyobb nehézséget a szellem *Böhm* által alkotott fogalma tartalmazza. Ha a valóság a szellem alkotása és semmi sincs benne, ami nem a szellemből származnék, másfelől pedig minden értékes, ami a szellem képét viseli, ami a szellemmel azonosítható, akkor minden valóság értékes, sőt valóság érték, mert mindkettő összeesik végeredményben a szellem fogalmában. A szellemnek a valóság és érték felett álló, mindkettő előfeltételét képező fogalma a tudomány számára gondolhatatlan „fogalom“, mert amit a tudomány megismer, az vagy valóság, vagy érték. Az azoktól különböző, vagy azok különödetlen egységét jelentő szellemi a metafizika régióba tartozik. A szellem vagy valóság s akkor

⁷³ V. ö. *Böhm* Károly: Az ember és világa. V. rész. Az erkölcsi értéktana. (Sajtó alá rendezte és a bevezetést írta *Bartók* György. Budapest, 1928. Luther-Társaság.) c. mű 103. s. köv. II.-val! — E kötet elején olvasható *Böhm* értéktanának kitűnő összefoglalását.

az érték belőle nem magyarázható, vagy érték s akkor mint a valóságot meghatározó érvényvonatkozások egysége nem eshetik össze a tőle meghatározott valósággal. A valóság és érték egymást feltételező, de sem egymásra, sem más, tőlük különböző forrásra vissza nem vezethető világtényezők, melyek viszonyát *Böhm* szellem-koncepciója nem képes kielégítően megmagyarázni.

Az értékelmélet két legkiválóbb képviselőjének fentvázolt tana és azok kritikája világosan megjelöli előttünk az értékelmélet eddigi munkájának eredményeit, valamint a további teendők irányát. Hogy az érték a valóságtól lényegileg különböző és csak a maga önálló principiumaiból érthető jelentés, hogy az értékek egy rendszert, „az” érték organizmusát alkotják és a különböző értékfajokat arra kell tudnunk visszavezetni, ill. abból kell tudnunk levezetni ép oly evidens, mint hogy sem a különböző értékek egymástól való pontos elhatárolása, a felismert értékfajok meghatározása munkájának eredményeit nem tehetjük átdolgozás nélkül magunkévá, sem az értékkategóriák számának valamely véges számra való korlátozását nem fogadhatjuk el. Az értékelméletre ezek után kettős feladat vár. 1. A kultúra különböző területeinek, a különböző kultúrjavaknak beható *elemzése* alapján a felismert értékeknek pontosabb meghatározását kell adnia, mely az értékelméletből kiküszöböl minden szubjektivizmust, antropologizmust és miszticizmust stb. s közben nyitva kell tartania szemét újabb érvényvonatkozások meglátására. 2. A különböző értékeket úgy kell meghatározni, hogy azoknak az értékek rendszerében való *szintézisét*, „az” érték gyökérfogalmában való egységét szeme előtt tartsa. Az analízist követnie kel a szintézisnek, mert minden analízis szintézisen alapul s a nélkül nem volna lehetséges. Az értékek szintetikus egységét *Észnek* nevezzük. Ami nem tartozik az *Ész* uralma alá, az a tudomány számára nincs. Az értékelméletnek az *Ész* organizmusát kell feltárnia azokon az alapokon, melyeket *Kant* vetett meg s melyeken *Rickert* és *Böhm* tovább építettek, hogy az egy érték különböző irányú megnyilatkozásait minél teljesebben felderítse és általa az életnek értelmet adó értékvilágot az emberiség tudatába emelje. Ennek a munkának *részei* a részletes értékelmélet feladatát képezik.

A végső probléma, mellyel e fejezetben foglalkoznunk kell,

a valóság és érték összefüggésének magyarázata. Az összefüggés problémáját többször érintettük, de itt külön is ki kell emelnünk, hogy nehézségeivel és a lehetséges megoldás irányával teljesen tisztába jöjünk. A megoldás három tényezőre lehet tekintettel, az értékre, a valóságra és az értékelő aktus jelentésére, vagy más az értéktől és a valóságtól különböző, de mindkettőt egyesíteni képes mediumra. Az érték és a valóság két birodalmának kapcsolatát az érteken és a valóságon kívül álló „harmadik birodalomban” keresi úgy *Rickert*, mint *Böhm*, amaz az értékelő aktusok immanens jelentéseinek szférájában, emez a szellem fogalmában. Az értékelés immanens jelentése azért lehet *Rickertnél* szintetikus világprincípium, mert egy sajátos közép-helyzetet foglal el a létező világ és a transzcendens jelentések értékvilága között, amennyiben azt a jelentést tartalmazza, melyet a szubjektum aktusa az értékekre való tekintettel bír. Fogalmát úgy nyerjük, hogy a fogalomalkotást sem az érték, sem a valóság irányában nem hajtjuk végre, ami az érték és a valóság tárgyaihoz vezetne, hanem megmaradunk az érték és valóság dualizmusát még nem ismerő *elővilágban*, hol az érték és lét számai számai az immanens jelentés csomójában összefutnak s még együtt találhatók. Hogy e „szintetikus világprincípium” egy *végig* nem gondolt fogalomalkotás eredménye, azzal *Rickert* tisztában van s maga félglyártmánynak (Halbfabrikat) nevezi, de mégis egyetlen kapocsnak tartja, hol a világegység tudatba emelhető. — Szerintünk *Rickert* „félglyártmánya” a valóság és érték összefüggésének problémáját nem oldhatja meg épen azért, mert „félglyártmány”. Az immanens jelentések vagy értékkepletek, amint azt róluk *Rickert* másutt tanítja is,⁷⁴ s akkor nem lehetnek „szintetikus világprincípium” *Rickert* értelmében, hiszen önmaguknak a valósággal való kapcsolata is problematikus, vagy valóságkepletek, s akkor ép nem szolgálhatnak a magyarázat alapjául, amint az az előbbiekből nyilvánvaló. A magyarázat alapja ennél fogva csak az értékek egységét jelentő Ész lehet. Ugyanerre az eredményre vezet *Böhm* szellem-konceptiójának kritikája is.

A valóság és érték összefüggése magyarázatának a valóság értékbenfoglaltságának, észszerűségének gondolatából kell

⁷⁴ *Rickert*: Der Gegenstand, 235.

kiindulnia. A valóság és érték nem eshetnek egybe, különben nem függhetnének össze egymással, de nem eshetnek kétfelé sem, mert egyik a másikat kölcsönösen feltételezi, egyik mincs a másik nélkül. Az érték a feltétel, a valóság a feltételezett, az érték a szabály, a valóság a szabályozott, az érték a meghatározó, a valóság a meghatározott. Lehet-e azonban e magyarázat mellett a valóság észtelenségéről, értéktelenségéről beszélni, lehet-e a valóság számára feladatokat állítani? Ha a valóság észszerű, értékes, semmi értelme, hogy az értékek, az Ész megvalósítását követeljük. A valóság értéktelensége, észszerűtlensége az értékek megvalósítására vonatkozó követelmények jogosultságának nélkülözhetetlen feltétele. E szerint a valóságnak észszerűtlennek kell lennie, hogy benne észszerű feladatokat állíthassunk. Itt azonban, úgy látszik, súlyos ellenmondásba jutottunk. Ismertetelméleti kutatásaink végeredménye a valóság észszerűségének felismerése, míg az értékek megvalósításának lehetősége csak a valóság értéktelenségének felvételével magyarázható. A valóság tehát észszerű és észszerűtlen is. A probléma, amint arra *Bauch* kitűnő kutatásai is utalnak, csak úgy oldható meg, ha az észszerű szó jelentésében rejlő kétértelműséget belátjuk és a két értelmet egymástól megkülönböztetjük. A valóság észszerű, amennyiben a maga létében az Ész törvényei által konstituált, de észszerűtlen is, amennyiben mint az Ész által való meghatározottság nem esik össze az őt meghatározó Ésszel, hanem különbözik attól. Az Ész és a valóság ezen dualizmusán, a dualizmusból fakadó feszültségen alapul az értékek megvalósítására, helyesebben: javak létesítésére irányuló feladatok lehetősége, a valósághoz intézett követelések jogosultsága.⁷⁵

Ötödik fejezet.

Javak létesítése.

Az utolsó fejezetben az értékmegvalósítás problémáját kíséreljük meg közelebbről megvilágítani. Kérdjük: milyennek kell lennie a valóságnak, hogy benne értékek legyenek megvalósíthatók és milyennek kell lennie az értékeknek, hogy meg-

⁷⁵ V. ö. *Bauch*: Die Idee. 254. és köv. lk., 258 s köv. lk.

valósításuk lehetséges legyen? Más szóval, miben állanak az értékmegvalósítás lehetőségének feltételei? E feltételekkel dolgozatunk folyamán többször találkoztunk, itt csak összefoglaljuk őket, hogy a problémát jobban kidomborítsuk s némely tekintetben kiegészítsük.

Szüükségtelen ismételnünk, hogy értékek a szó szoros értelmében nem valósíthatók meg, mert ami lényegénél fogva nemvalóságos, az sohasem tehető valóságossá. Az „értékmegvalósítás“ tulajdonkép nem egyéb, mint a valóságnak az értéket alkotó érvényvonatkozásokban megnyilatkozó rend szerint való *rendezése*, azaz értékábrázolás. Az értékből kiinduló normáknak a követése a valóság olyan rendezettségét hozza létre, melyen az érték megjelenik. Az értéket ábrázoló létezőket *javaknak* nevezzük s pontosan véve mindig csak *javak létesítéséről* beszélhetünk, nem feledve el, hogy a „létesítés“ is csak rendezést jelent, mert sem a nemlétező nem létesíthető, sem az, ami létezik. — Ami az értékábrázolás vagy jav-létesítés lehetőségének valóságfeltételeit illeti, meg kell állapítanunk, hogy az értékeknek a valóságban való ábrázolásáról sohasem beszélhetnénk, ha a valóság minden értéktől független, az értékre nézve teljesen idegen volna. Egy minden értéktől ment, „abszolút realitás“ az értékek szerint való alakításnak mereven ellenállna s az értékeket megvalósító kultúrélet lehetősége megmagyarázhatatlan csodát alkotna. A valóságnak tehát az Ész érvényvonatkozásaiban kell állania, hogy értékes élet benne lehető legyen, amint azt az igazság értékének tárgyalásánál részletesen kimutattuk. — Ami az értékábrázolás lehetőségének értékfeltételeit illeti, azok megértéséhez ama, *Kantot* követő, meggondolás vezet, mely szerint az értékábrázolás lehetőségének és az értékábrázolás ismerete lehetőségének feltételei azonosak. Minden értékismeret, minden az értékekre vonatkozó megállapítás ez előfeltételre támaszkodik. Ha ez alaptételt kétségbevonnók, az értékekre irányuló minden objektív állítás lehetőségét tagadnók s az értékproblémát a privátvélemények szubjektív világába utalnók át. De ha az alaptételünkkel szemben felmerülő kétséget így elűztük, nyilvánvaló, hogy alaptételünk következményeként minden értéknek, az ú. n. ateoretikus vagy praktikus értékeknek is az Észben kell gyökerezniök, hogy megismerhetők legyenek. S minthogy az Észben gyökereznek, mely maga nem

egyéb, mint objektív érvényvonatkozások egysége, az igazi értékek mindig objektív érvénnyel kell hogy bírjanak. „Szubjektív érték“ *contradictio in adiecto*. A praktikus értékek objektív érvényének látszólag ellenmond az a tény, hogy míg a teoretikus érték objektív érvénye ellenmondás nélkül kétségbe nem vonható, mert a kétségbevonás objektív érvényessége is a teoretikus érték objektív érvényén alapul, a praktikus értékek ilyen nyilvánvaló ellenmondás nélkül kétségbe-vonhatók és ténylegesen kétségbe is vonattatnak, emberi, sőt egyéni éniünk szubjektivitásának megnyilvánulásaiaként értelmezhetvén. Ez a kétség azonban, ha mélyére nézünk, nem tudja igazolni magát. Mert ha az ateoretikus értékek csakugyan az egyéni, szubjektív tetszéstől függenének, aminek minden tapasztalat is ellenmond, róluk beszélni, velük jellemezni nem lehetne, hanem az egyén, mindenki mástól hozzáférhetetlen, zárt világba tartoznának, mely ismeret tárgyává sohasem válhatna. A dolgok ateoretikus jellemzésének, az ateoretikus értékek minden ismeretének lehetősége azon alapszik, hogy az ateoretikus értékek is az objektív érvénnyel bíró jelentések világába tartoznak, mint az igazság maga. Igaz ugyan, hogy az ateoretikus értékek tényleges értékelésében nagyobb az ingadozás, mint a teoretikus érték területén, de ez nem pusztán az ateoretikus értékek rovására írandó, hanem az ateoretikus értékkepletek szerkezetének nagyobb bonyolultságán kívül az értékelő egyének intelligenciájának különböző fejlettségi fokára mutat. Egy tökéletes intelligencia számára az ateoretikus értékek a maguk objektív érvényében minden esetben ép oly biztosan felismerhetők volnának, mint az objektív érvényű teoretikus érték. Természetesen ezzel a probléma nehézsége nincs teljesen eltüntetve. A valóságot meghatározó ateoretikus értékek ugyanis, ha tárgyi érvénnyel is bírnak, nem úgy határozzák meg a valóságot, mint az igazság, mert nem jelentik a való tárgyak létstruktúrájának konstituens tényezőit. A nehézség csak akkor szüntethető meg, ha a praktikus értéket a valóság-konstituálás tevékenységét végző teoretikus érték tevékenységének előfeltételéül bírjuk kimutatni. Akkor belátjuk azt, hogy a teoretikus érték tevékenységének is előfeltételéül megkövetelt praktikus érték a valóságot konstituáló teoretikus értékkel együtt tárgyi jelentőségű, objektív érvényű kell hogy legyen, ha nem is mutatható ki a tárgyak

létalkatában, mert nem esik egybe a valóságot konstituáló teoretikus értékkel.

Az értékmegvalósítás lehetőségének feltételei között értenünk kell végül a szabadság problémáját is. Szabadság nélkül nincs választás, választás nélkül nincs értékelés, hanem minden a kauzalitás törvényének uralma alatt áll, minden a szükségképiség produktuma. Ha ez igaz, nincs értelme értékkülönbségeket tenni, értékeket felvenni, feladatokat állítani. A valóságvilág törvényei kényszerítő hatalmának felismerése után a legjobb, amit tehetünk, hogy belenyugszunk a „dolgok változhatatlan folyásába“ s nem „akarjuk a világot megjavítani“, nem akarunk értékeket megvalósítani . . . A valóság világában a probléma csakugyan így áll s ha a világ csak valóságból állana, a szabadságnak benne nem volna helye. — A szabadságról azonban nem mondhatunk le, amint nem mondhatunk le az értékekről, mert nélkülük a világ magyarázata lehetetlen. Minthogy pedig a szabadság nem található a kauzalitás törvényének kivételt nem ismerő uralma alatt álló valóságban, az értékek világában, az Észben magában kell keresnünk. Ami valóság, az a kauzalitás törvényének uralma alatt áll s szabadságról benne nem beszélhetünk. Ebben igaza van a determinizmusnak. De a kauzalitás kategóriáját *alkalmazó Ész* nem áll a kauzalitás uralma alatt. Az alkalmazott az alkalmazó által meghatározott, determinált, a saját törvényei szerint tevékeny Ész szabad. Itt az indeterminizmus igazoltatik. A szabadság az Ész öntörvényűségét, autonómiáját jelenti. Az ember mint létező a kauzalitás uralma alatt áll, mint észlény („intelligibilis lény“) részt vesz az Ész valóságot meghatározó munkájában s az Ész végtelen gazdagságából származó feladatok megvalósításával mind teljesebb szabadságra jut.⁷⁶

⁷⁶ A szabadság problémájának részleteire nézve lásd *Bartók kitűnő* munkáját: Az erkölcsi érték filosóphiája. (Kolozsvár—Budapest, 1911. Stein J.—Kókai L. VI, 160 l. 8^o.) — V. ö. *Böhm*: Az ember és világa. V. kötet 178. s köv. ll.-val, 184. s köv. ll.-val is!

Sein und Wert.

Das

Grundproblem der Erkenntnistheorie und Wertphilosophie.

(Kurze Inhaltsangabe.)

Inhalt: Vorwort. — Erstes Kapitel: Die Feststellung des Problems. — Zweites Kapitel: Das Wesen des Urteils. — Drittes Kapitel: Urteil und Begriff. — Viertes Kapitel: Sein und Wert. — Fünftes Kapitel: Verwirklichung der Güter.

Der Ausgangspunkt unserer Arbeit war die Untersuchung des Urteils, die sich dann zu einer allgemeinen Theorie des Seins und des Wertes entwickelte. Der Kampf zwischen den verschiedenen Richtungen wurde durch die Lehren ihrer Hauptvertreter dargestellt, um durch die Charakterisierung und Richtigstellung der bisherigen Ergebnisse den Weg zur widerspruchsfreien Lösung der Probleme bezeichnen zu können. Einen kurzen Gedankengang des Werkes versuchen wir in den Folgenden zu geben.

Die Philosophie ist die Erklärung dessen, was im allgemeinen Welt genannt wird, die Philosophie ist *Welterkenntnis*. Die Möglichkeit der Welterkenntnis beruht auf zwei Voraussetzungen: Welt und Erkenntnis, nämlich darauf, was das Objekt der *Welterkenntnis* und darauf, was das Subjekt der *Erkenntniswelt* ausmacht. Beide gehören notwendig zur Erklärung der Welt: das *Weltganze* ist nur aus beiden zusammen zu verstehen. Daraus folgt, dass sowohl der Objektivismus, der nur Objekte sieht, als auch der Subjektivismus, der alles aus dem Subjekt hervorgehen lässt, scheitern müssen. Beide sind einseitige Theorien. Ebenso einseitig sind auch die Theorien des Ontologismus und Deontologismus. Die erste identifiziert die Welt mit dem Sein, die zweite leitet alles von den Werten, beziehungsweise von dem die Einheit der Werte bildenden Geiste ab. Die Welt ist weder mit dem Sein, noch mit dem

Werte identisch, sondern sie ist als die synthetische Einheit der beiden aufzufassen.

Bei der Erklärung der Welt, als der synthetischen Einheit des Seins und des Wertes, muss von der Untersuchung des Urteils ausgegangen werden, denn das Urteil ist jene Strukturform, in der der Gehalt jeder Erkenntnis, also auch der Erkenntnis des Seins und des Wertes erscheint. Das Urteilen ist gegenständliches Denken. Die Bestimmung des Gegenstandes, der die subjektiven Funktionen des Denkens zum Urteil macht, wird in der Urteilslehre auf zweifacher Weise gesucht. Entweder ausserhalb, oder innerhalb des Denkens. Der erste ist der Weg der Urteilslehre des Realismus, das zweite Verfahren ist für den Idealismus charakteristisch. Laut des Realismus ist der Gegenstand des Urteils das vom Denken unabhängige Sein und die Wahrheit des Urteils besteht in der Übereinstimmung der Denkfunktionen mit diesem Sein. Nun ist aber dieses Sein entweder unbekannt und dann ist die Übereinstimmung des Denkens mit ihm nicht konstatierbar, oder aber ist es bekannt, und dann haben wir nichts zu erkennen, beziehungsweise diese Erkenntnis stellt uns wieder vor das Problem des Gegenstandes, das als transzendente Realität aufgefasst zu einer unendlichen Reihe der Fragen, zur Unlösbarkeit des Problems führt. Der Fall des Realismus führt uns zum Idealismus. Der Idealismus sieht den richtungsgebenden Gegenstand des Urteils in den das Denken bildenden Geltungsbeziehungen selbst. Die Geltungsbeziehungen bestehen nicht in sich allein, sondern sie bestimmen die Sachverhalte zu Gegenständen. Die gegenstandskonstituierenden Geltungsbeziehungen als solche werden nach *Bauch* Kategorien genannt. Diese Charakterisierung des Urteilsgegenstandes bezieht sich nicht auf das tatsächliche Denken realer Subjekte, sondern auf das objektive Denken, das jeden Gegenstand bestimmt und das in der Wahrheit dieser Bestimmtheit den sich auf dasselbe richtenden tatsächlichen Urteilen wirklicher Subjekte Richtigkeit verleiht. Das die logischen Urteile enthaltende, objektive Denken muss, mit einem Worte, von dem die tatsächlichen Urteile hervorbringenden, wirklichen Denken unterschieden werden, wie dessen Notwendigkeit in den tief-sinnigen Untersuchungen *Bauchs* erwiesen ist. Während aber

Bauch das tatsächliche Urteilen als die *Anerkennung* der logischen Urteilsbeziehungen auffasst, mussten wir es als die nach den Gesetzen der Kategorien gebildete *Vorstellungsverknüpfung* rechtfertigen und die Anerkennungstheorie aus der Erkenntnislehre verbannen.

Die Ergebnisse der Urteilslehre münden in die Begriffstheorie und gewinnen dort ihren Abschluss. Die kritische Beleuchtung der verschiedenen Begriffstheorien (*Pauler, Rickert, Bauch*) zeigt uns, dass auf diesem Gebiete die Untersuchungen *Bauchs* am tiefsten gehen, indem sie dem den Gegenstand nur in einer Richtung bestimmenden Urteil gegenüber in dem Begriff das *Gesetz* der allseitigen Bestimmung des Gegenstandes aufweisen. Der Begriff als nächst dem Urteil die zweite Grundstrukturform der Wissenschaft kann in seinem Wesen von dem die elementare Grundstrukturform *jeder* Wissenschaft bildenden Urteil nicht verschieden sein, fällt damit aber doch nicht zusammen, sondern baut sich darauf als das Gesetz der Zusammengehörigkeit und Einheit der einen Gegenstand konstituierenden Urteile, als das *Urteil der Urteile*. Auf dem Gebiete der Begriffstheorie haben wir auch zwischen dem tatsächlichen und dem logischen Begriff des Begriffes einen Unterschied gemacht. Hier sind wir mit *Bauch* von neuem in Widerspruch geraten, der die „Bildung“ tatsächlicher Begriffe für unmöglich hält. Unsere Auffassung stützt sich auf den Gedanken, dass ebenso wie die logischen Urteile sich in den tatsächlichen Urteilen widerspiegeln und ebendarum als die letzten Fundamente der Struktur der tatsächlichen Urteile aufweisbar sind, man auch der logischen Struktur des Begriffes nicht nachgehen könnte, wenn die tatsächlichen Beziehungen des tatsächlichen Erkennens nicht schon eine entsprechende Grundlage dazu bieten würden.

Nach der Untersuchung des Urteils und des Begriffes befassten wir uns mit dem Problem des Seins und suchten zu beweisen, dass das Wort „Sein“ zwei Bedeutungen habe. Es bedeutet einerseits den Inbegriff der realen Gegenstände, bedeutet aber anderseits auch das System der das im obigen Sinne genommene Sein als Sein bestimmenden kategorialen Geltungsbeziehungen. Die letztere Bedeutung des Seins fällt mit der Bedeutung der Wahrheit zusammen, erschöpft sie

aber nicht vollständig, die Wahrheit bezieht sich nämlich nicht nur auf die seienden Gegenstände. Das Sein als der Inbegriff der seienden Gegenstände kann demnach nicht in sich bestehen, sondern es ist durch das System der Wahrheit, und letzten Endes durch die Einheit ebenso der Wahrheit, wie auch aller objektiven Werte bedeutende Vernunft bestimmt. „Alles Sein ist vernünftig“. Auf diese Ergebnisse der Seinslehre des Idealismus gründet sich die Erkennbarkeit des Seins und die Möglichkeit der Verwirklichung vernünftiger, d. h. wertvoller Aufgaben.

Alle Fäden der Probleme führen zum Problem des Wertes. Objektive Geltung kann nur der Wert haben, verpflichtende Aufgaben, Pflichten können nur aus dem Werte entspringen. Die Welt beruht auf Werten, die Philosophie als Welterkenntnis ist eigentlich *Werterkenntnis*, die Lehre der den Gegenstand der Fachwissenschaften bildende Wirklichkeit bestimmenden Werte. Im Laufe der werttheoretischen Untersuchungen haben wir die Lehren der zwei bedeutendsten Vertreter der modernen Wertphilosophie die des Ungarn Karl *Böhm*'s und des Deutschen Heinrich *Rickert*'s besprochen, um uns in den daran geknüpften kritischen Reflexionen mit den bisherigen Resultaten und den weiteren Aufgaben der Axiologie auseinanderzusetzen. Das Resultat bestand darin, dass wir den Wert als einen von dem Sein wesentlich verschiedenen und nur aus seinen eigenen, selbständigen Prinzipien erklärbaren Sinn erfassten, der einen unerschöpflich reich gegliederten Organismus bildet. Es gelang aber der Axiologie weder die vollständig pünktliche Bestimmung der erkannten Glieder dieses Systems, noch die befriedigende Klärung ihres Zusammenhanges in der Einheit des Wertes. Einen Fehler hat die Axiologie auch darin begangen, dass sie die Zahl der Wertkategorien auf eine endliche Zahl beschränkte und dadurch die Aussicht zur Auffindung neuer Wertbeziehungen versperrte. Daraus ergibt sich die Richtung der weiteren Aufgaben.

Was sich auf die eine grundlegende Aufgabe, auf das Problem des Verhältnisses des theoretischen Wertes der Wahrheit und der atheoretischen oder praktischen Werte, und darin auf das Problem der objektiven Geltung der atheoretischen Werte bezieht, haben wir darauf hingewiesen, dass

auch die atheoretischen Werte in der die Grundlage jeder Objektivität bildenden Vernunft wurzeln müssen, wenn sie auch andere Funktionen der Vernunft bezeichnen, als der theoretische Wert: sonst wären sie nicht durch die Vernunft erkennbar und wir könnten nichts von ihnen behaupten. Es ist ja wahr, dass die atheoretischen Werte die Gegenstände nicht so bestimmen, wie der theoretische Wert. Wenn es uns aber gelingt sie als die Voraussetzungen der Tätigkeit des gegenstandsbildenden theoretischen Wertes aufzuweisen, dann können wir verstehen, dass sie, obwohl von objektiver Geltung, in einem anderen Verhältnis zu den Gegenständen stehen müssen, als der theoretische Wert.

In unseren axiologischen Untersuchungen mussten wir endlich auch das Problem der Freiheit berühren, da ohne dessen befriedigende Lösung jede sich auf die Verwirklichung der Werte, richtiger: auf die Verwirklichung der die Werte darstellenden Güter beziehende Forderung, Aufgabe ungerechtfertigt wäre. Die Richtung der Lösung bezeichneten wir darin, dass wir auf dem Gebiete des Seins das Recht des Determinismus anerkennen und zugleich die Freiheit in der Selbstgesetzgebung, in der Autonomie der das Sein bestimmenden Vernunft suchen müssen.

ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REG. UNIVERSITATIS HUNG. FRANCISCO-JOSEPHINAE.
Sectio ~~PHI~~LOSOPHIA. Tom. III. Fasc. 2. Redigunt: GEORGIUS de BARTÓK et ALEXANDER IMRE.

A NEVELÉSLÉLEKTANI KUTATÁS MAGYAR FELADATAI A TANÍTÁS LÉLEKTANA KÖRÉBEN

VÁZLAT EGY MAGYAR NEVELÉSLÉLEKTANI KUTATÓ INTÉZET
MUNKATERVÉHEZ

IRTA :

BARANYAI ERZSÉBET

K I A D J A :

AZ EGYETEM ÉS A ROTHERMERÉ-ALAP TÁMOGATÁSÁVAL
A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM BARÁTAINAK EGYESÜLETE

SZEGED,
SZEGED VÁROSI NYOMDA ÉS KÖNYVKIADÓ R-T.
1931.

Ára 4 pengő



A neveléslélektani kutatás magyar feladatai a tanítás lélektana körében.

Vázlat egy magyar neveléslélektani kutató intézet munkatervéhez.

Írta : BARANYAI ERZSÉBET.

I. A neveléslélektani tudomány területe és anyaga.

A neveléstudomány régi idők óta használja a lélektan eredményeit. A tanítástannak közismert elvei, amilyenek az „ismert-ről az ismeretlenre“, a „könnyebbről a nehezebbre“, a képzetkapcsolások lélektani törvényein alapulnak. Így vett át és alkalmazott a neveléstudomány és a gyakorlat is több lélektani megállapítást. Vannak azonban a neveléstudománynak olyan lélektani kapcsolata, de mégis sajátos módon csak nevelésre vonatkozó kérdései, melyeket az általános lélektan nem vet fel, következőképp meg sem oldhat. Ezek a kérdések a neveléstudománnyal kapcsolatos neveléslélektani tudományterületre tartoznak, mely így önálló problématerületté lett. Ez a tudományág vizsgálja azokat a nevelési tényeket,*) melyek a lelki működés sajátossága vagy különfélesége folytán állanak elő, vagy a lelki működést meghatározzák. Ez a tudománynak az anyaga. Ez a tisztán elméleti anyag felhasználható arra, hogy a nevelés gyakorlatában bizonyos kérdésekben irányt mutasson, de a maga elméleti mivoltában nem a nevelési eljárással, tehát a gyakorlattal foglalkozik, hanem tisztán csak a nevelési helyzetek lélektani adottságaival, vagy a lélektani helyzetek nevelési adottságaival. Aloys Fischer erre vonatkozólag a következőket mondja (1; 5—13., 109—118. o.) : **) „Nem az a neveléslélektan, mely a lé-

*) Nevelési tények alatt értem: 1. a nevelés (beleértve a tanítást) ható tevékenységét megelőző, tartama alatt jelenvaló, vagy hatása következtében előállott körülményeket, 2. lelki állapotot, mely a körülmények eredménye, vagy mely a körülményeket eredményezi. A kettő tehát egészen egybefonódik, de elméletben mégis elválasztható aszerint, hogy melyiket tekintjük oknak és melyiket okozatnak.

**) A vastagon szedett számok a jegyzetben foglalt műveket, a vékonyan szedettek azok oldalszámait jelentik.

lektani tételeket a gyakorlatban alkalmazza, mely tehát a gyakorlatnak szolgál, hanem az, mely a neveléstudománnyal van viszonylatban; mely nem a nevelés alanyát vagy tárgyát (tanító, gyermek) akarja megérteni, hanem a nevelési tényeket. Előbbinél a súlypont a nevelésen van, melyet a lélektan alkalmazásával javítani akarnak, az utóbbinál a lélektanon, mely a nevelési tényeket tudományosan magyarázni akarja. Ennek a nevelési valóság (pedagógiai realitás) a problémája. Lélektan ez, és pedig a nevelés megismerése, fajtáinak, formáinak, részeinek, céljainak, személyeinek, segédeszközeinek lélektani vonatkozásai, nem pedig a nevelés gyakorlata“.

II. A neveléslélektani tudományos kutatás célja.

A neveléslélektani kutatás célja általában a lélektani szempontok érvényesítése a neveléstudomány kiépítésében. Részletesebben véve felderítése mindazon, nevelésben előforduló tényeknek, melyekből lélektani folyamatok következnek, vagy lélektani hajlamosságok, melyekből a nevelés tényei következnek. Meg akarja ismerni a lelki működést, amikor ez a szellemi növekedés vagy gyarapodás állapotába kerül és meg akarja keresni e működés törvényeit a körülményekhez való viszonylatában. Minthogy a valóságot, a tényt kutatja, nyilvánvaló, hogy mint tudományt, a ténytudományokhoz kell sorolni.

Amikor a neveléslélektani kutatás a valóság, tehát az igazság kiderítésére törekszik, a tudományt akarja szolgálni. Ha azonban megvannak már az eredményei, felhasználhatók ezek arra, hogy a gyakorlatban irányt mutassanak, mint pl. a kémia és a fizika számos eredményét látjuk gyakorlati alkalmazásban. A neveléslélektani kutatás célja is a tudományban van, nem a gyakorlatban. Eredményeit azonban fel lehet használni a nevelés gyakorlati tevékenységében, irányítva ezt azokhoz az ismeretekhez, melyeket a tudomány szerzett meg. Pl. a neveléslélektan megállapítja, hogy mennyi energia használódik fel az egyes készségek vagy ismeretek megszerzéséhez. E megállapítást felhasználja a nevelés gyakorlata, midőn a tanítás tárgyait úgy csoportosítja, hogy a szellemi higiénia követelményei kielégíthessenek.

III. A neveléslélektani kutatás szervezése és keretei.

Neveléslélektani kutatás, minthogy a problémák egész összességének megoldására törekszik, csak sok ember azonos célú, egységes tevékenysége, munkaközösség által érheti el célját. Ilyen tevékenység kerete lehet egy intézet, mely első sorban a tudomány igazságaiba akar bevilágítani, másodsorban a már meglévő tudományos igazságok alkalmazását akarja kipróbálni. Stern (2; 107—108. o.) kifejti a munkaközösség szükségét különösen a differenciális lélektanra nézve, melynek a neveléslélektannal hasonló kérdései vannak. Ennek színhelye pedig szerinte nem a laboratórium, mint az általános lélektané, hanem az intézet.

A külföldi neveléslélektani kutató intézetek a tudomány elméleti művelése mellett a gyakorlatnak is irányt szabnak, különösen az amerikaiak, kiknek munkásságában a gyakorlat még nagyobb szerepet játszik, mint pl. a németekében.

Az intézetnek iskolákkal kell összeköttetésben lennie, esetleg saját hatáskörében is iskolát felállítania, mert a neveléslélektani kutató munkának az iskolai tanítás módját illető részét, az erre vonatkozó megfigyelést, kísérletet stb. ott, a hely színén kell elvégezni rendes tevékenységben lévő iskola keretei között. Ezenkívül az intézetnek összeköttetést kell keresnie társadalmi egyesületekkel és a neveléslélektan iránt érdeklődő egyénnel, hogy adatgyűjtést végezhesen a neveléslélektanra arra a részére nézve, mely egyrészt a gyermek adottságait, másrészt a gyermeket az iskolán kívül érő hatásokat vizsgálja. Vizsgálni lehet ezeknek a hatásoknak az eredményét és a közvetlen lefolyását. A hatások eredménye összefügg a gyermek adottságaival, amennyiben valamilyen huzamos hatás közreműködik a gyermek szerzett tulajdonságainak kialakulásában. A hatás közvetlen lefolyásának ismerete pedig bevezeti a neveléslélektant a gyermek pillanatnyi cselekvéseinek, futó lelki jelenségeinek magyarázatába. Mindkét területen szükség van a család, kisebb és nagyobb közösségek és egyesek adataira. Épígy nem nélkülözhetők ezek az adatok a gyermek adottságainak másik csoportjára, vagyis az öröklés tényeire nézve sem. Ezek neveléslélektani vonatkozásait vizsgálta pl. W. Peters, amikor a szülők és a gyermekek iskolai eredményeit hasonlította össze. (3).

IV. A neveléslélektani kutatás általános és sajátos kérdései.

A neveléslélektani kutatás kérdései teszik tehát a neveléslélektani intézet megoldásra váró feladatait. W. A. Lay (4; 234. o.) a pedagógiai kísérletezés egyik úttörője egy országos pedagógiai laboratórium feladatául a következőket jelöli meg:

1. A pedagógia tudományos ápolása és önálló továbbfejlésztése, a kísérleti kutatómódszerek alkalmazása. Különösen az illető ország nevelésügye időszerű kérdéseinek megfigyelése, statisztika és kísérlet által való feldolgozása, önálló vizsgálatok és külföldi kutatások eredményeinek nyilvánosságra hozása.

2. Országos könyvtár létesítése, mely magában foglalja a bel- és külföldi gyermeklélektani és kísérleti pedagógiai irodalmat.

3. Előbbihez kapcsolandó tanszerközpont, mely a taneszközöket és az iskolaberendezést vizsgálja.

4. A pedagógiai intézet pedagógiai tudakozódó intézet is, mely egyes gyermekek nevelésének nehezebb kérdéseire vonatkozólag kísérleti vizsgálatok vagy a kísérleti pedagógiai irodalom alapján tanácsot ad.

5. A pedagógiai laboratórium a leghivatottabb intézet, ahol tanítóemberek a pedagógiába és a kísérleti pedagógiába bevezethetők. Itt továbbképző tanfolyamok is tarthatók, melyek a kísérleti pedagógiának a kisegítő iskolák, gyöngelméjük iskolái és menhelyek tanítóit érdeklő fontos vizsgálati módszereibe vezetnek be.

E programból, mely a kutatásnak mondhatni legelején jelölte meg a feladatokat, kitűnik a kérdéseknek általános és sajátos kérdésekre való elkülönülése. Vannak olyan nevelési valóságok, tehát helyzetek vagy folyamatok, melyek minden nevelő tevékenységben előállnak s ennek alaptényeit teszik. Így pl. a tanulónak egy feladattal szemben való magatartása alaptény, mely a világ bármely pontján fennáll, ahol nevelő tevékenység folyik. E magatartás mibenlétének kutatása például általános feladat, mert bár a magatartás sokfélesége óriási változatot mutathat egyéniségek szerint, ezek a változatok a világ bármely pontján fellelhetők.

Vannak azonban olyan nevelési valóságok, melyeket részben az éghajlat, földrajzi viszonyok, a faji tulajdonságok, életkörülmények stb. hoztak létre s így ezek nem általános érvényűek a föld összes helyeire és népeire nézve. A gyermek faji és nemzeti adottságai, a nevelés formái és kerete különböznek minden nemzetnél, sőt egy nemzetben belül is annak különböző csoportjainál. Ebből következik, hogy a neveléslélektani kutatásnak az általános feladatai mellett vannak sajátos feladatai is. A nagy nemzetek mindenütt felismerték azt a kötelességüket, hogy a nemzetüket illető, sajátos feladatokat a neveléslélektanban is maguk oldják meg. Különösen Németországban és Amerikában vett a neveléslélektani kutatás nagy lendületet, mind az állam, mind intézmények és egyesületek állítanak fel neveléslélektani kutató intézeteket. Magyarországon két intézmény hozható legközelebb egy magyar neveléslélektani kutató intézet gondolatához : az állami, Ranschburg-féle Gyógy-pedagógiai Laboratorium és a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium pszichológiai laboratoriuma. Az első foglalkozik ugyan neveléslélektani kérdésekkel, de inkább azok pathológiai vonatkozásával és a kutatások inkább az érzéki és szellemi fogyatkozásban szenvedő gyermekekre terjednek ki, nem annyira a normálisokra. A másik intézmény, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium pszichológiai laboratoriuma szintén foglalkozik ugyan neveléslélektani kérdésekkel, de az iskolában folyó tanítás tényeit kevésbé veszi figyelembe és munkássága nagyobb részben a psychotechnika*) területére esik. Nincs tehát olyan központi intézetünk, mely kizárólag a nevelés tevékenységének lélektani vonatkozását kutatná behatóan a mi magyar viszonyainkra nézve. Ehhez a nagy tanulmányhoz még úgyszólván anyagunk sincs és még kevésbé van munkaközösség valamely anyag gyűjtésére és feldolgozására. Egy központi intézményre van szükség, mely maga is adatokat gyűjtsön, a külső adatgyűjtésnek módszert és irányt adjon s az adatokat egységes szempontok szerint dolgozza fel. E pillanatban, ha egy külföldi

*) Psychotechnika régebben a psychodiagnosztikával, vagyis a lelki állapot meghatározásával szemben a lelki életre tett hatást vagy befolyást jelentette. Ujabban psychotechnika alatt értik a különböző ügyességek, inkább technikai készségek vizsgálatát, mely Amerikából kezdett elterjedni H. Münsterberg munkássága nyomán.

összefoglaló munkában szükség van egy magyar neveléslélektani természetű statisztikai adatra, pl. hogy az iskolásgyermekek hány százaléka mutat nálunk normálison felüli képességeket, az adatot nem tudjuk rendelkezésre bocsátani. (5).*)

E dolgozatomnak tárgya egy magyar neveléslélektani kutató intézet munkaprogramjának vázlata a magyar nevelési tények elemzésének alapján és az eddigi, hazai és külföldi kutatás eredményeinek felhasználásával.**)

V. Egy magyar neveléslélektani intézet munkája általában és várható eredményei.

Az eddigiek szerint a neveléslélektannak vannak sajátos kérdései, melyeket minden nemzet csak maga oldhat meg. A sajátos kérdések azonban összefüggésben vannak általános kérdésekkel, melyekkel szintén foglalkoznia kell egy intézetnek egyrészt azért, mert a sajátos kérdések csak az általános kérdésekkel kapcsolatban domborodnak ki, másrészt, mert igényt kell tartania arra, hogy az egész emberiség ismeretét, mint az egész művelt világgal kulturközösségben élő nemzet előbbre vigye.

A magyar kutatás, épúgy mint az általános kutatás, kétféle eredményeket hozhat létre. Vagy a típust jellemző jegyeket akarja megállapítani, vagy az egyén sajátos vonásait. Az előbbi a tömegekkel dolgozik, vagy emberek vagy helyzetek tömegével és az eredmények a magyar tömegek jellemző jegyeit fogják adni. Az utóbbi az egyénnel foglalkozik és pedig általában az egyénnel vagy sajátosan a magyar egyénnel. A neveléslélektan e területei megegyeznek a lélektannak „differenciál-psychologia” és „individuál-psychologia” megjelölésű részeivel.

*) E. Claparède Psychologie de l'Enfant et Pedagogie Experimentale c. könyvének előszavában, ahol a neveléslélektani kutatás háború utáni eredményeit foglalja össze, Magyarországról még említést sem találunk, ezzel szemben Bulgáriáról, Cseh-Szlovákiáról bővebb tudósítást közöl.

**) Neveléslélektani kutatás iránti érdeklődésre az indítást Amerikában kaptam, hol egy évet töltöttem a pittsburghi egyetemen, a School of Education-ban. A neveléslélektan ilyenfajta vonatkozásainak szempontját pedig a szegedi egyetem pedagógiai előadásából és a pedagógiai szeminárium munkájából nyertem.

A neveléslélektani tudományon kívül hasznát veheti a kutatás eredményeinek a magyar tudománypolitika is. A németeknél máris szó van a neveléslélektan eredményeinek a tudománypolitikában való érvényesítéséről. Lemke szerint meg kell állapítani, hogy a német nép mely százalékat milyen hivatásra válasszák ki a tehetségvizsgálatok alapján és „a hivatásoknak és az ezek alapjául szolgáló tehetségiránynak bizonyos százaléki viszonyban kell egymáshoz lenniök”. „A tehetségkiválasztásnak valamely népnél vezető és szervező tulajdonságokat kell felszínre hoznia. Tudományos tehetség csak másodsorban lehet irányadó. (6; 12—13. o.)

Hasznát veszi az eredményeknek a magyar nevelésügy az iskolaszervezéstől kezdve a tantervkészítésen keresztül a nevelés gyakorlatáig, legyen ez utóbbinak színhelye az iskola vagy a család. A nevelési gyakorlatnak nemcsak jobba, de gazdaságosabbá tételére is szolgálhatnak ezek az eredmények, amikor a neveléslélektan már bizonyított tételeit a tanítás-tanulás konkrét helyzeteire alkalmazzuk. Például meg van állapítva, hogy a gyakorláshoz (pl. összeadás) rövidebb időtartamú, de több periodus szükséges; hogyan osztassék be tehát a számtanóra a mi viszonyaink szerint, hogy félóránál hosszabb idő egy-egy alkalommal ne jusson gyakorlásra? A tanítás gazdaságosságának szempontja Amerikában különösen előtérben van és az ottani neveléslélektani vizsgálatok sok esetben kimutatták, mennyi idő, tehát pénz pazarlódik el helytelen nevelési eljárások miatt.

VI. E tanulmány határainak megállapítása.

Az eddigi fejtegetések során a neveléslélektan egész területéről volt szó, nevezetesen a nevelés ható tevékenységének lélektani viszonylatáról. A neveléslélektani kutatásnak természetesen ezt az egész területet fel kell ölelnie. Épenúgy érdekli a neveléslélektant tehát, hogy a jellem fejlődése, vagy az erkölcsi magatartás mely lélektani mozzanatokkal van összefüggésben, mint pl. az, hogyan alakulnak a gyermeki számképzetek. A neveléslélektani intézet munkája tehát nemcsak az értelmi működést és ennek feltételeit öleli fel, hanem az erkölcsi és érzelmi életet és ezek körülményeit is. Mint ahogy az egyik-

nek vannak sajátosan nemzeti vagy faji kérdései, úgy vannak a másoknak is s így egy magyar neveléslélektani intézet munkája is akkor lesz teljes, ha a nevelés összes lélektani tényeit fogja kutatni. Jelen tanulmány szerzője azonban, e dolgozat keretében nem foglalkozik az egész nevelési lélektannal, hanem annak csak tanításlélektani részével s a feladatkör, mit egy magyar neveléslélektani kutató intézet munkájául megjelölni megkísérel, nem öleli fel az egész neveléslélektani kutató területet, csak annak egyik részét, melyet tanítási lélektannak neveztünk. Arra sem vállalkozik, hogy ezen a területen belül az összes kérdéseket érintse. A tanulmány inkább csak irányt akar keresni egy, a tanulásra vonatkozó neveléslélektani kutatás kiépítéséhez.

VII. A tanulmány módszere.

A neveléslélektan tudományának, mint más tudományoknak is, megvan a maga sajátos anyaga és módszere. E tanulmány nem terjeszkedik ki a módszerre, csak az anyaggal foglalkozik.

Az anyag tárgyalásánál kerestük azokat a szempontokat, melyek alkalmasak a tanulási anyag lélektani csoportosítására. Egy-egy kérdés tárgyalásánál vagy a lelki működésből indulunk ki, vagy a nevelési helyzetből, aszerint, amint egyik okozója a másiknak. A nevelési tények két részből állanak, a lelki működésből és a nevelési helyzetből. Az egyik megítélésére mindig a másik szolgál alapul s a neveléslélektani megismerés tulajdonképpen egy neveléslélektani viszonynak a megvilágítása.

A helyzet és a lelkiműködés közül, ha nemzeti vonatkozásban nézzük őket, nagyobb változat esik a helyzetre, mint-hogy ez utóbbi a külső körülményeket is magában foglalja, melyek nemzetek vagy vidékek szempontjából legjobban eltérnek. Ez okból a tárgyalás folyamán különös hangsúly fog esni a helyzetre, annak sajátosságaira a nemzet sajátos nevelési viszonyainak megfelelően. Ilyenek pl. az iskolázás keretei, a tantárgyak, melyek magyar nyelven, vagy a magyar nyelvvel való viszonylatban taníttatnak (idegen nyelvek). A nevelési helyzet vizsgálatánál a következő alcsoportok kínálóznak: 1. a helyzetet meghatározó cél, vagyis a tanítás célja, 2. a tanítás tár-

gyai, 3. a tanítás tárgyától független külső körülmények. A lelki működés vizsgálatánál két alcsoport kínálkozik: 1. a helyzet-től független lelki adottságok, 2. a lelki folyamat a helyzethez viszonyítva, mint ennek eredménye vagy okozója. Az egyik az állapot, a másik a változás mibenlétének ismeretére törekszik. Egy magyar neveléslélektani kutató intézet munkájának megállapításánál tehát a tanulmány az anyagot a fent kifejtett szempontok szerint a következő csoportokra osztja:

A) *Nevelési helyzet:*

1. A tanítás célja.
2. A tanítás tárgyai.
3. A tanítás tárgyaitól független külső körülmények.

B) *Lelki működés:*

1. Helyzettől független lelki adottságok.
2. Lelkifolyamat a helyzethez viszonyítva.

A két főcsoport azonban csak elméletben választható szét, mert különben a kettő át- meg átfonódik. Például a tehetség-kiválasztás a lelkiműködéssel van ugyan összefüggésben, a tehetségesek tanítása viszont érinti az iskolai kereteket is. Egyik a lelki működés, másik a helyzet képének fejezetébe vág. E kettősség majdnem minden kérdésnél jelen van, mint ahogy ez magyarázható is a neveléslélektannak a neveléstudomány és a lélektan közötti állásából. Eljárásunk ezekután azt az elvet fogja követni, hogy a kiindulópontot aszerint veszi, amint a helyzet okozója a lelkiműködésnek, vagy amint a lelkiműködés a helyzetnek. Eszerint a két szempont, mely az egész anyag tárgyalását vezetni fogja, a sztatikai és a dinamikai szempont.*) A lelki adottság és a tanulás külső körülményei a sztatikai szempontot, a lelki folyamat és a helyzet változása a lelki működés következtében képviseli a dinamikai szempontot. Egy egyszerű nevelési hatásnál is megjelenhetnek mindkét szempont, azért ezek nem tárgyalhatók elkülönítve, csak annyiban szolgálnak csoportosítás alapjául, amennyiben egyik szempont job-

*) Sztatikai és dinamikai szempontok alatt értem itt a nevelési helyzetnek vagy a lelki működésnek nyugvó és mozgó állapotában való vizsgálatát, illetőleg a nevelési helyzet vagy a lelki működés állandóságának vagy változásának vizsgálatát.

ban előtérbe lép, mint a másik, vagyis, mint előbb mondtuk, a sztatikából folyik a dinamika, vagy a dinamikából a sztatika.

A két főcsoportot, helyzet és lelkiműködés helyett nevezhetjük iskolának és tanulónak is, ha az iskolát azonosítjuk a nevelési helyzettel, a lelki működést pedig a tanulóval. A tanulót illető más szempontú csoportosítás lesz az egyén és a tömegek. „A tanuló lélektanánál azokra a folyamatokra és tartalmakra gondolunk, melyek a tanulót a tanulói minőségében mutatják. Itt az a kérdés nyomul a nevelő elébe, hogyan reagál a gyermek lelkileg az iskola követelményeire és mennyire termett azokra, milyen szellemi eszközökkel oldja meg az elébe állított feladatokat, milyen képességeket és érdeklődést hoz magával a tanítási anyaghoz és a tanítás módszer segítségére, az érzés- és akaratéletének milyen indulataival kell az iskolai nevelőnek számolnia“. (7; 147—148. o.)

A nevelési gyakorlat, vagyis nevelési módszer számára nincs külön hely a neveléslélektan tudományában. Az intézet azonban foglalkozhat ily kérdésekkel is, annál is inkább, mert úgy látszik, mintha a neveléslélektan mindinkább hódítana a tanítástan területéről. Így például valamilyen helyzet állítása a tanuló elé, nem más mint a módszer egyik részlete. A helyzet és a reakció (vagyis lelkifolyamat) kapcsolatos tanulmányozásának eredményei tehát a módszer irányítására maguktól adódnak.

VIII. Az anyag felosztása.

Az anyagot az előbbiekben meghatározott két nagy csoport alkotja s ezek a nevelési helyzet és a lelkiműködés. A külső helyzetet elsősorban meghatározza az a cél, melyet a tanítás kitűzött. Másodikként meghatározza az a tanítási anyag, melyet a cél elérése érdekében az iskola nyújt, végre azok a körülmények, melyek között a tanítás folyik. A tanítási anyag körébe vág a tanterv, az anyag beosztása a tanulók csoportja szerint, az egyes tárgyak köre és tanításának foka. A körülményekhez tartoznak az iskolaszervezeti kérdések, a tanulók csoportosítása stb. A lelki állapot felöleli a gyermek meglévő ismereteit, általános és különös szellemi képességeit. A lelki folyamatok a gyermek szellemi reakcióit mutatják, tehát változást külső vagy belső adottságokkal szemben.

Ha megkísérelnénk egy táblázatban összeállítani a neveléslélektani kutatás anyagát, akkor a következő képet kapnánk:

A) Külső nevelési helyzet:

1. Tanítási cél.
2. Tanítás tárgyai:
 - a) Tanítás tárgyai általában és tanterv.
 - b) Beszéd.
 - c) Írás.
 - d) Olvasás.
 - e) Számolás.
 - f) Egyéb tárgyak.
 - g) Művészeti tárgyak, ügyességek.
 - h) Tankönyvek.
 - i) Tehetségesek külön tananyaga.
3. Tanítás körülményei:
 - a) Tanító munkájának ellenőrzése.
 - b) Tanulók csoportosítása.
 - c) Tanítás ideje és tárgyak egymásrakövetkezésének módja. Órarend.
 - d) Gyakorlás (betanulás) időtartama.
 - e) Iskolai teljesítmény elbírálásának rendszere.

B) Lelki működés:

1. Lelki adottságok:
 - a) Képzetek természete (élénkség, hűség, gyakoriság).
 - b) Érdeklődés.
 - c) Fantázia.
 - d) Különös hajlamok.
2. Lelki folyamatok:
 - a) Képzetalkotás.
 - b) Asszociáció, kombináció, variáció.*)
 - c) Emlékezés.
 - d) Figyelem.
 - e) Fogalomalkotás és magasabb szellemi tevékenységek.

*) Az idegen kifejezéseket a neveléslélektani irodalomban szokásos voltak miatt használtuk. Jelentésük: képzetkapcsolás, képzetek összeköttetése, képzetek változatai.

A) Külső nevelési helyzet.

1. Tanítási cél.

Ahhoz, hogy a tanítás célja meghatározottassék, természetesen egy tudományág nem elegendő, hanem a tudományoknak egész csoportja szükséges. Ezek között a neveléslélektan is nagy szerepet játszik. „Meghatározásuk (a tanítási céloké) részben a társadalomtudományok, részben a művelődéstörténet, a társadalmi etika, a közgazdaságtan és az iskolapolitika területére esik és csak a pedagógia egy olyan rendszerének összefüggésében dönthető el, melyben a nevelési eredmények gyakorlati oldalai is tárgyalatnak az értékek és normák rendszerében. Azonban a tapasztalati pedagógia — és ennek kísérleti része — ily kérdéseknél nagy súllyal esik latba. Megvizsgálhatja, vajjon az állam és társadalom által meghatározott, vagy egyes pedagógusok által követelt célok, az ifjú általános fejlődési törvényeihez, a gyermeki egyéniséghez és a gyermek fejlődési fokaihoz — melyekre nézve felállítottak — hozzá vannak-e szabva és hogyan érhetők el legjobban“. (8; 39. o.)

A tanítás célja, mint ezt a régebbi neveléstudomány megállapította, lehet formális és lehet materiális. *A materiális cél felállításánál* (bizonyos ismeretek és képességek megszerzése) *a neveléslélektantól várjuk annak bizonyítását, hogy az illető képességet vagy ismeretet a tanuló a tanítás folytán megszerezheti-e s így a cél végső meghatározásában a neveléslélektannak is szerepe van.* Még nagyobb a szerepe azonban a formális célnál, mely a lélek működésének általában való tökéletesítését célozza. A materiális célnak a formális cél felett való túlsúlyra jutása ellen küzdött a Herbart-iskola. A két célnak mintegy kiegyeztetéséből származtak a tanításban használt u. n. formális fokok, melyek éppen azt célozták, hogy a sajátos, egyszeri tanulási anyag olyan általános készség megszerzésére vezessen, mely más, vagy minden képzési területen is felhasználható. Újabban a neveléslélektan foglalkozik ezzel a gondlattal és *felteszi a kérdést, hogy milyen eszközök mily mértékben tökéletesíthetik a lelki működést általában, egyik irányú lelki működés gyakorlása mennyiben emeli a másikat, vagy mindegyiket stb.* Ez az Amerikában sokat hangoztatott „trans-

fer“(*) kérdése, mely egy, valamely körülmények között megszerzett képességnek más körülmények között való érvényesítését, vagy egy megszerzett képességnek valamely más képesség, vagy egy általános képesség elsajátítására való befolyását tárgyalja. A kérdés tehát az, hogy milyen mértékben korrelál, vagyis jár együtt az említett két-két, egymással viszonyba állított állapot. Errevonatkozólag Thorndike és Woodworth (9) mondták ki először, hogy valamely különleges készség csak igen csekély százalékban emeli az általános készséget. Kutatható lenne azonban, hogy mily különleges készségek emelik leginkább az általános készséget, vagy hogy egyik különleges készség mennyiben emeli a másik különleges készséget. E kutatások folyamán, Thorndike véleménye szerint meg kell keresni a különböző készségek közös elemeit, minthogy minél több a közös elem, annál inkább lehet az egyik készség gyakorlásával a másik kifejlesztését célozni.

A nevelés céljára irányuló neveléslélektani kutatás feladatának tekinti egyfelől a neveléstudomány és más tudományok, másfelől a társadalom által kitűzött távolabbi és közelebbi nevelési célok megvizsgálását, vagy pedig neveléslélektani szempontból kiindulva a célok felállítását.

2. A tanítás tárgyai.

a) A tanítás anyaga általában és a tanterv.

A tanítás minőségi anyagának meghatározásában tehát a neveléslélektan kétféle módon kér részt. Először, a gyermeki lélek kívánalmainak megfelelő anyagot javasol, másodsor, az egyéb szempontok által javasolt tananyagból a gyermeki léleknek megfelelőt kiválasztja. Peters szerint: „Minden tanítási tárgynak lélektani elemzése a jövőendő neveléslélektani kutatás fontos, ránk háruló feladata. Egy ilyenféle elemzés meg kell hogy állapítsa: valamely tanítási anyag birtokához milyen szellemi képességek vétetnek igénybe, a tanítási anyag megrögzítésének és begyakorlásának idején milyen folyamatok mennek végbe és mit hoz az egyes tanuló hajlamban és sajátosságban az anyag tanulásához és birtoklásához. Minél többféle részlet-

*) Transfer — átvitel.

anyagot ölel fel egy tantárgy, annál összetettebbek és számosabbak annak szellemi feltételei. Magasabb iskoláinknak egyes tantárgyai a szellemi folyamatoknak és képességeknek majdnem egész leltárát igénybeveszik. A nyelvi tárgyak, a stilisztika, helyesírás és irodalom tanításával igényt támasztanak a felfogás képességére, kifejezési készségre, emlékezésre, kombinatív gondolkozásra és hajlamra, érzésre, esztétikai érzékenységre és akaratra". (10; 79. o.)

A tananyag mennyiségének meghatározását illetően is szerepe van a neveléslélektannak. Ez vizsgálja a felejtés jelenségét és kutatja, hogy az iskolában tanult anyagnak mely százaléka tűnik el nyomtalanul az iskola elhagyása után. Kerschenszteinnek a továbbképzősökön végzett vizsgálatai megmutatták, mennyi megy veszendőbe az iskolában tanultakból. Ebből azt a tanulást vonhatnók le, hogy az iskolai anyagot csökkenteni kell, minthogy az iskolában nyújtott ismeretmennyiség úgysem marad meg teljes egészében. Ha azonban a kérdést elemezzük, úgy találjuk, hogy bonyolultabb, mint ahogy látszik. Az iskolai idő után megmaradt anyagban lehet olyan képzet, fogalom vagy gondolat, mely éppen az elveszett anyag képzeiteiből, fogalmaiból vagy gondolataiból származott, vagyis azok kapcsolatában vagy viszonylatában fejlődött ki. Viszont a gyakorlat törvényei szerint az az anyag maradt meg legjobban emlékezetünkben, melyet gyakoroltunk, vagyis legtöbbször idéztünk fel. Az iskolai idő korlátoltsága miatt azonban sok anyagot nem lehet sokszor ismételni. *Az iskolai anyag-vesztésre vonatkozó kutatásoknak tehát két kérdésre kell kitérned: akkor marad-e több az iskolai anyagból az iskola elhagyása után, ha minél több anyagot nyújtunk az iskolában, vagy akkor, ha minél kevesebbet nyújtunk és azt jobban gyakoroljuk.* (A minél kevesebbet viszonylagos értelemben véve.)

Emellett az iskolai megterhelés, a növendékek teherbíró-képességének vizsgálata is a neveléslélektan tárgya: a fáradás jelenségének kutatásával *ez vizsgálja, hogy bizonyos korban és bizonyos képességek mellett milyen anyag az a maximum, mely még nem okoz káros következményeket.*

A tanítás anyagának egyik lélektani szempontja tehát az anyag viszonya a lelkiműködéshez és az anyag csoportosításának neveléslélektani szempontja sem lehet más, mint az anyag

részeinek hozzáillesztése a különböző életkorok lelkiműködéséhez. Ecélből ismerni kell az anyag részeinek lélektani jelentőségét és ismerni kell a különböző életkorok lelkiműködését. Stern mondja: „A képzésre szánt anyagok egymástól lélektani struktúra szempontjából is különböznek. A geometria feltételezi a látási szemléletet, ezenkívül az elvonó képesség, az alkotó képzelet, a logikai következtetés képességének határozott tevékenységeit. Idegen nyelv tanulása feltételez szóemlékezetet, kapcsolósos emlékezetet*) szó és jelentőség között, nyelvi-logikai összefüggések megtartását, másféle nyelvszellembe való beleérzést stb.” (7; 145—152. o.)

A neveléslélektannak végig kell vizsgálnia a gyermek lelki működésének tényeit a fejlődés menetében abból a szempontból, hogy e tények a továbbfejlődés, tehát tanulás anyagául mit követelnek. Másrésről végig kell vizsgálnia azt a tananyagot, mely a társadalomtudományi, filozófiai, etikai stb. követelések-ből származott, hogy ezek különböző részei a gyermek mely fejlődési korszakainak felelnek meg.

b) Beszéd.

A beszéd fejlődése a gyermeknél természetesen megkezdődik már az iskolaelőtti korban, de az iskolában következnek be a fejlődés további fokai. Hogy a beszédnek az iskolázás alatti fejlődését nyomon tudjuk követni, szükséges, hogy ismerjük a megelőző fejlődési szakaszt is. *Sajátos feladatunk itt ki-kutatni, hogyan folyik le a magyar nyelvben a beszéd fejlődésének folyamata.* E téren rendelkezünk olyan munkával, mely a magyar gyermek beszédének fejlődését rendszeres menetben tárgyalja (11). E munkában a szerző, Kenyeres Elemér, rámutat a beszéd fejlődését illető részletvizsgálatok szükségességére. Az ő adatain kívül Balassa J., Jablonkay, Simonyi Zs., Endrei G. bocsátották közre adataikat saját gyermekeikről. Ranschburg ír a Gyermektanulmányi Társaság vizsgálatairól az általa ajánlott módszerrel. Ezeket a vizsgálatokat tovább lehet

*) Idegen neve asszociációs emlékezet és jelenti az emlékezést egy sornak olyan tagjára, mely a másik taggal értelmi összeköttetésben van, szemben olyan emlékezéssel, mint pl. értelemnélküli szótagokra való emlékezés, mely nem támaszkodik a tagok közötti értelmi kapcsolatra.

fejlesztteni és ki lehet egészíteni; pl. különböző módszereket lehet használni, melyek nemcsak a látási képzeteket használják fel a szókincs megállapítására, hanem egyéb, hallási, mozgási stb. képzeteket. *A meglévő és a gyűjtendő adatok nagy tömegét kell összefoglalólag feldolgozni, hogy világos képet nyerjünk a magyar gyermek beszédének átlagos fejlődési tempójáról. Ennek részletkérdései: milyen a szókincs fejlődésének tipikus menete, mely korban beszél a gyermek nyelvtanilag tökéletesen (más nyelvekkel összehasonlítva), a két nem közötti különbség a beszédfejlődés tekintetében miben áll, hogyan változik a gyermekek szókincsének minősége és mennyisége és mily mértékben és irányban fejlődik a beszéd készsége az iskolában.*

A gyermeki beszédet illető vizsgálatok sok esetben támpontot nyújtanak a tehetség meghatározására. A Binet-féle értelmességi tesztek vizsgálati anyagának egyik pontja a szókincs megállapítása. Ismeretes, hogy a szóemlékezet, szavak összeköttetésének készsége és hangfelfogás a tanulás területével szoros viszonyban van.

Ami a beszédnek az iskolában való tudatos fejlesztését illeti, erre használhatók az u. n. beszéd- és értelemgyakorlatok, de minden iskolai tárgy is. A beszéd- és értelemgyakorlatok anyagának újat kell nyújtania, ha azt akarja, hogy a gyermek beszédének köre bővüljön, viszont ennek az újnak is hozzá kell kapcsolódnia azokhoz az ismeretekhez, melyeket hazulról hoz a gyermek. Ezért ismerni kell a gyermek magával hozott szókincsét. Evégre *első teendő: a gyermek hazulról hozott szókincsének tisztázása, vagyis annak megállapítása, hogy a gyermek ismeri-e az általa használt szavak jelentőségét.* A szókincs nemcsak életkorok szerint fog változatot mutatni, hanem társadalmi osztályok, anyagi körülmények stb. szerint is.

A beszédnek az iskolában való fejlesztésénél felmerül az a probléma, hogy a gyermeknek a felnőttéhez viszonyítva tökéletlen beszédét meg kell-e hagyni rávaló hatás nélkül, vagy gyakoroltatni kell vele a felnőtt beszédének sémáit, hogy a felnőttekéhez hasonló beszédmodorra tegyen szert. Meumann szerint (8; 411—412. o.) a tanulótól meg kell kívánni azt a kifogástalan beszédbeli teljesítményt, mely az illető tanuló életkorának megfelel, ez pedig a gyermek természetes beszéde a

nyelvtani- és stilushibák, valamint a provinciálizmus és a dialektikus hibák kiküszöbölésével. Ez azonban feltételezi, hogy „a tanulók tényleges beszédbeli kifejezéslehetőségeit az iskolai dolgozatok rendszeres vizsgálata és a különböző korokra jellemző szabad kifejezési forma rendszeres megfigyelése és stilisztikai feldolgozása által megismerjük“.

A nyelvtan tanítása külön tanulmány tárgya. Nagy László szerint (12; 43. o.) a nyelvi kifejezések gazdagsága a 10 éves kortól gyorsan fejlődik. Ez indokoltá teszi a nyelvtan tanítását ebben a korban. *Azonban meg kell vizsgálni, hogy a különböző életkorok lelkiműködéséhez a nyelvtan tanításának mely fokai illeszkednek?* Pl. a 10 éves gyermek megérti, hogy a szavak értelme szóképzésekkel átalakul és felfogja a rokonértelmű szavak jelentésének finom árnyalatait (l. a Nagy László által közlésre ajánlott nyelvtani ismereteket), de nem fogja fel pl. a nyelvtani kategoriákat, fogalmakat stb. A nyelvtanra vonatkozó neveléslélektani kutatások után valószínű, hogy az egész nyelvtan tanítását más alapokra kell fektetni s a rendszeres nyelvtan tanítását valószínűleg sokkal magasabb osztályban fogják tanítani. Az a feltevés, hogy a nyelvtan tanítása a helyesírás céljait szolgálja, közelebbi megvizsgálást kíván. Amerikában a helyesírást mindenekelőtt automatikussá akarják tenni, ezt pedig a gyakorlat szolgálja legjobban, nem a szabályok tudatosítása. *Ugyanezt nálunk is meg kell vizsgálni, mert eddig a nyelvtan tanítása helyesírási célokra tisztán csak feltevésen alapult.* Erről bővebben a helyesírás c. fejezetben szólnunk.

Az idegen nyelvek tanulásának nehézsége (egyenlő egyéni képességek mellett) attól függ, milyen viszonyban van az illető idegen nyelv az anyanyelvvel. Ismeretes tény, hogy a francia nyelv könnyebb például az olasznak, mint a németnek. Mint-hogy a magyar nyelv nem tartozik a nyugateurópai nyelvek csoportjaiba, az idegen nyelvek tanulását illetőleg sajátos helyzetet mutat, amennyiben ezekétől különböző szófűzése, nyelvtana stb. sajátos nehézségeket jelent az idegen nyelv szófűzése, nyelvtana stb. megtanulásánál. A magyar nyelv szelleme nem segíti elő a német nyelv szellemének befogadását, inkább hátráltatja. Az idegen nyelvek tanulásakor egészen új és szövevényes képzetkapcsolásokat kell formálniuk a magyaroknak. A

neveléslélektan feladata annak kikutatása, hogy melyek ezek a képzetkapcsolatok és az ezek által képviselt nehézségek, az iskolákban tanított különböző idegen nyelvekre nézve egyenként. Ebből adódik azután a tanítási módszer megállapítása is. Ez éppen azon fordul meg, hogy az egyik nyelvi bázisból hogyan vezetessék át a tanuló a másik nyelvi bázisba; tehát sem a direkt módszer, mely mindjárt az idegen bázisra helyezi a tanulót, sem a grammatizáló módszer, mely az idegen nyelvi bázisra egyáltalán nem helyezi, nem oldja meg esetleg azt a lélektani nehézséget, melyről fentebb volt szó. Az idegen nyelv tanulásának a gyermeknyelvből levezetett módszerét állította fel Bakonyi Hugó. (13). E módszer az anyag sorrendjének meghatározásán alapul. E módszert alapul véve tovább lehet kutatni, mennyi és milyen legyen az idegen nyelv tanításával járó anyanyelvi magyarázat.

c) Írás.

E cím alatt tárgyaljuk a lélektani szempontból különböző három szellemi tevékenységet vagy technikai készséget: a fogalmazást, helyesírást és kézírást.

Fogalmazás. Nagy László említi (12; 39. o.), hogy „a gyermek fogalmazványai jóval tökéletlenebbek szavakkal való előadásainál“, amit különben sokszor a felnőtté is tapasztalunk. Ha az a feladatunk, hogy a gyermek beszédképességét megismerjük a különböző életkorokban, ebből következik, hogy az írásképességét is ismernünk kell a beszéd különböző fokainak megfelelően, a fogalmazási feladatokat csak ekkor tudjuk mihez mérni és milyen alapon elbírálni. *Kísérleteket kell tenni arra nézve, hogy a kötött és szabad témák kidolgozása milyen életkorban milyen eredményeket mutat.* A fogalmazás egyik legmegbízhatóbb adatot nyújtja a gyermek szellemi habitusára nézve. *Ki kell dolgozni egy olyan technikát, mellyel, a fogalmazást felhasználva, meg lehet keresni a gyermek egyéniségét és ennek típusát; meg kell állapítani azokat a jegyeket, melyek értelmi vagy érzelmi tendenciákat mutatnak, melyek a képzelőerő ismertetőjelei és így tovább, egyszóval a fogalmazásban kifejezésre jutó lelkiműködéseket.*

Helyesírás. Lélektani vonatkozásával különösen sokat foglalkoztak az amerikaiak az angol nyelv sajátos helyesírása

miatt. A felvetett európai problémákra, nevezetesen hogy a helyesírásnál hallási beszédmozgási vagy látási beszédmozgási*) képzeteket használ-e az ember, az amerikaiak sok kísérlet, próba, adatok összefoglalása alapján akartak megoldást találni. A legnagyobb, egész Észak-Amerikát átfogó egyesület, a National Society for the Study of Education egyik évkönyvében (14) a helyesírásra vonatkozó tanulmányokat tárgyalja és a végső következtetést levonva, közli a helyesírás tanításában alkalmazandó fokokat. Ezek a tanulónak szóló utasítások a következők:

1. Egy szó helyesírásának megtanulásában az első lépés a helyes kiejtés. Ha nem tudod a szót kiejteni, nézd meg a szótárban. Ha biztos vagy a szó kiejtése felől, mondd hangosan, minden szótagot tisztán hangoztatva, tekintetted az illető szótagra szegezve.

2. Csukd be a szemed és próbáld emlékezetedbe idézni a szó írott alakját szótagról-szótagra, miközben suttogva mondd azt. Vigyázz, hogy minden szótagot gondosan ejts ki.

3. Nyisd ki a szemed és bizonyosodj meg újra, hogy jól emlékeztél a helyesírásra.

4. Nézd meg a szót újra és a szótagokat tisztán ejtsd ki.

5. Csukott szemmel idézd emlékezetedbe újra, hogy milyen volt a szó alakja.

6. Ellenőrizd magad újra a helyes alakkal. Ezt a vissza-idézést ismételd legalább háromszor, de többször is, ha nehézséget találsz a szó helyes alakjának visszaidézésében.

7. Ha biztos vagy abban, hogy megtanultad a szó írását, írd le anélkül, hogy a könyvbe néznél és azután ellenőrizd a helyes alakkal.

8. Ismételd ezt kétszer vagy háromszor, anélkül, hogy a könyvbe vagy előbbi kísérleteidre néznél.

9. Ha a kísérletek valamelyikénél eltéveszted a szó írását, másold le a helyes alakot a helyesírási füzetedbe, minthogy ez a szó valószínűleg különös nehézséget jelent számodra.

Az amerikai helyesírásra vonatkozó vizsgálatok kimutatták, hogy az u. n. drill vagyis gyakorlás előnyben van a szabály felett, ami azt jelenti, hogy a helyesírásnak nyelvtani vagy

*) Akusztikai beszédmotorikus, vizuális beszédmotorikus.

fonetikai szabály alapján való tanítása, ugyanannyi időt véve alapul, nem jár több eredménnyel, mint a tiszta gyakorlás szabályok nélkül. (A gyakorlás azonban természetesen bizonyos rendszerrel történik.) E téren azonban a különféle nyelveket beszélő nemzeteknek sajátos kérdéseik vannak. Így pl. amiről már a nyelvtannál is volt szó, *ki kell kutatni, hogy a nyelvtani szabályok tanítása a magyarban a helyesírás tanításánál több vagy kevesebb eredményt hoz-e a pusztá gyakorlásnál.* Valószínű, hogy a szabályok tanítása több eredményt fog hozni a magyarban, mint az angolban, mert ez utóbbiban a szabálynál még több a kivétel, de nem bizonyos, hogy a magyarban is annyi eredményt hoz, hogy érdemes lenne reá annyi időt áldozni. Ezt a sokat vitatott kérdést nem lehet eldönteni addig, míg pontos vizsgálatokból nyert, megbízható adatokra nem támaszkodhatunk. A kutatás meg fogja tehát állapítani, hogy a szavak egyenkinti begyakoroltatása a magyar helyesírásnál jobb vagy rosszabb eredményre vezet-e, mint a nyelvtani szabályok tanítása. Vagy ha hasonló írású szavak csoportonkénti tanítása az ajánlatosabb, hogyan legyenek a csoportok összeállítva. Továbbá melyek azok a szavak, illetőleg hogyan épüljön fel az a skála, melynek begyakoroltatása okvetlenül szükséges az elemi iskolát elhagyó tanulónál.

Egy-egy nyelvnek különleges sajátosságai a helyesírásban is egészen sajátos kérdéseket hoznak felszínre. Így pl. Jával a francia helyesírás fontos mozzanataként ismerte fel a látási és a hallási kép nagy különbözőségét s azért azt javasolta, hogy a néma hangzókat a helyesírás tanulásakor jelek által különböztessék meg.*) *Így a magyar nyelvben is kutatni kell a fonetikai sajátosságok és a helyesírás viszonyát.* Lehetséges, hogy olyan problémákra bukkan a kutatás, melyek nem vetődnek fel más népeknél.

A kézírás mechanikáját elemezve, különböző mozgásokat találtak benne, ezek a karmozdulat, csuklómozdulat, ujjmozdulat. Amerikában a törekvés odairányul, hogy a kézírásban a karmozdulatot tegyék uralkodóvá, mert ez biztosítja az írásban a ritmust s ezzel együtt a gyorsaságot. Thorndike felállított egy skálát 18 fokozattal, melyek a kézírás különböző fokait mu-

*) Idézi Meumann: (8; 372. o.)

tatják. (15). Később, a kézírás minősége mellett a ráfordított időt is vizsgálat tárgyává tették s erre nézve is „standard“-ot állítottak fel. Pl. egy nyolcadik elemi osztályos tanulótól többet, mint percenkint 83 betűt és a Thorndike-skálán a 11-ik fokozatnál, vagy az Ayres-skálán a 60-nál magasabb fokot nem lehet kívánni. (16; 361. o.)

A magyar kutatás felhasználhatja a külföldi eredményeket. *De kutatható lenne ezenfelül az, hogy a magyarban a betűk egymásrakövetkezése milyen módosításokat követel az írásra vonatkozó általános szabályokban, azaz milyen sorrendben kell tanítani a betűket.* Az írás gyorsaságát illető követelményre nézve pedig tudni kell, hogy vajjon az egy perc alatt leírt betűk között a magyarban nagyobb számmal nem fordulnak-e elő olyanok, melyek hosszabb vagy rövidebb időt kívánnak s így egy perc alatt követelt betűmennyiség a magyarra nézve esetleg változik. *Ezt a percenkénti betűmennyiséget meg kell állapítani az osztályokra nézve az első elemítől kezdve, valamint minőségi táblát kell összeállítani, minthogy az amerikai tábla az ő eltérő írásmódjuknál fogva nem használható.*

d) Az olvasás lélektanát széleskörű vizsgálódások kutaták. Az olvasás technikájára vonatkozó kísérletek különböző eredményeit később összefoglalták abba a tételbe, mely szerint az olvasás folyamán hol domináló betűket látunk, hol a szavakat tagozottan, hol a szavak egész képét. *Feladatunk volna itt megvizsgálni, hogy vajjon a magyar nyelv olvasásának lélektani folyamatában sajátos törvények nem játszanak-e szerepet.* Még valószínűbb eredménnyel kecsegtet a magyarban az olvasás hibáira irányuló kutatás. Peters (17; 31—45. o.) kimutatja, hogy az olvasási hibák lehetnek kiejtési, tehát beszédnehézségek és az olvasási hibák sokszor beszéddefektus következményei. *Feladatunk itt annak a kutatása, hogy a magyarban mely hangcsoportok okoznak beszédnehézséget és milyenek itt az egyéni változatok.* Meumann olvasótípusokat állít fel: „Azáltal, hogy az optikai szókép és annak akusztikai-motorikus és logikai megfelelője közötti összeköttetés néha megszakad, előállanak bizonyos olvasási hibák, ez az u. n. beszéd-motorikus „elolvasás“. Különbséget tesz azonban a felnőtt olvasó hibái és a gyermekéi között és azért elválasztja a felnőtt olvasó tipu-

sokat a gyermek olvasó típusoktól, minthogy e kettőnél az esetleges hasonló magatartásnak különböző okai vannak. Így különbség van a felnőtt „szubjektív“ olvasó és a gyermek „szubjektív“ olvasó között. (8; 345. o.)

Az olvasás készségének értelmi oldala is van, ahogy ezt Kirste az olvasási hibákból kimutatta. (18; 143—149., 230—248., 283—249. o.) Ez az értelmi oldal az olvasásnál jelentkező szóasszoáció és a szóasszimiláció. A szóasszoáció folytán az olvasó hasonló értelmű szavakat vagy szórészeket olvas a helyes szöveg helyett, a szóasszimiláció pedig a szövegbe olyan szavakat helyettesít, melyek a mondat értelmével összefüggésben vannak. Ez utóbbi jelenség nemcsak a hibás olvasást befolyásolja, hanem még inkább jelentőséggel bírhat a helyes olvasást illetően.

A nyelvészekkel együttműködve kell megkeresni a magyar mondat sajátosságait az olvasás szempontjából, pl. a szófűzésnek a mondat értelmére való jelentőségét és ennek hatását az olvasásra. Kutatható lenne eszerint, hogy a magyar nyelvben, sajátos mondatstruktúrájából kifolyólag általában mely tagoknál világosodik meg a mondat értelme, mert ez a mozzanat a mondat további részének olvasására, az értelmes képzetkapcsolás jelensége folytán, nagy hatással van. Hasonló irányban lehetne továbbfolytatni Ranschburg mnemométerével végzett vizsgálatát az olvasási gyengeségre nézve. (19.) Ki lehetne egészíteni ezt az olvasásnál szereplő látási, hallási, mozgási tevékenységek értelmi asszocióinak vizsgálatával. Úgyisint az olvasási időnek is, mint az olvasási készség tényezőjének, meg kell keresni a változatait és a normáit a különböző életkorokban.

Az irodalom jelentőségét a gyermeki fejlődés lélektana szempontjából Spranger fejtette ki Humanismus und Jugendpsychologie c. előadásában. Az ifjúság olvasmányainak természetéből ismereteket lehet szerezni az ifjúnak a különböző korszakok tipikus élménymódjára vonatkozóan. Például „az egyéniség felébredése a fiatalságban nagy zavart idéz elő. Ezzel a forma nélküli állapottal teljes ellentétben áll a forma diadala a klasszikus ókorban. Az ifjak közül némelyek visszautasítanak minden formát, mert saját forma felé törekszenek, nem az átvett felé, másoknak azonban éppen e belső kaoszból kifolyó-

lag szükségletükké lesznek a mértékek". Spranger feltevését tények megállapításával kell igazolni. *Különösen érdekel bennünket a magyar gyermek olvasmányainak iránya a serdült korban, azelőtt és azután s e korok különböző időszakaiban.* E vizsgálatok alapján, melyek mindkét nemre kiterjesztendők, lesz lehetséges az irodalmi szemelvényeknek az életkorok szerint való kiválasztása. Pl. mint Spranger mondja, „a Sturm und Drang korszakának művészeti stílusa a pubertás-idő tipikus vonására utal”. (20; 61. o.) *Az irodalmi szemelvényeknek fejlődéslelektani alapon való kiválasztása ezenkívül külön feladatot ró ránk a fiúkra és a leányokra vonatkozóan, minthogy a két nem fejlődési ritmusa tudvalevőleg egymástól eltér.*

e) A számolásra vonatkozó kutatások is, mint általában a tananyagra vonatkozó kutatások, két részből állanak: a minőség és a mennyiség meghatározását illető vizsgálatokból. A minőséget illetőleg itt is első teendő az elemzés annak kiderítésére, hogy milyen lélektani folyamatok játszanak benne szerepet. Ezzel kapcsolatban vizsgálható, hogy milyen számtani műveletek mennyiben jelentenek nehézséget és felállítható volna a számtani műveleteknek egy nehézségi fokozata. Ez utóbbi kérdést Ranschburg részben a megoldott feladatok százalékszámával vizsgálta, mely szerint első helyen áll az összeadás, azután következnek sorrendben szorzás, kivonás, osztás. Másrészt a műveletekre szükséges idő mérésével vizsgálta és megállapította, hogy rövidebb időt kíván a szorzás, valamivel többet az összeadás stb. (21; 135—162. o.) Ez a sorrend tehát a tanítás sorrendjére is irányadó lehet. Ranschburg tanulmányának egyéb eredményeit is ki lehetne dolgozni a tanítás módszerére és követelményeire nézve, pl. számolási biztonság a különböző fokokon vagy életkorokban stb.

A számképzetek alakulása sokáig vitás kérdés volt, míg bebizonyították, hogy a mennyiség térbeli felfogása gyorsabb és hibátlanabb, mint az időbeli, pl. a kopogtatás számának felfogásánál több a hiba, mint valamely térbeli elhelyezés számszerű felfogásánál. A térbeli, tehát látási felfogásnál kérdés volt, hogy a számképek vagy számsorok vezetik-e jobban a gyermekeket a számképzetek birtokába. Ezt is kísérlettel döntötték el és megállapították, hogy a számkép az, melyben a gyer-

mek a mennyiségi vonatkozást leggyorsabban felfogja. *Ezek után marad az a kérdés, hogy milyenek legyenek ezek a számképek belső tagozásukban és külső megjelenési formájukra nézve (szín, elosztás stb.). Feladatunk annak a módnak a megállapítása, ahogyan a külföldi eredményeket számtantanításunk anyagában és módjában felhasználhatjuk.* A kutatások eredményét külön kell csoportosítani fiúkra és lányokra nézve, hogy magyar részről is megvizsgáltassék az az állítás, mely szerint egyik nem a másiknál külön képességeket mutat. Ilyenfajta vizsgálatokról számol be Katz (22) a németeknél, nálunk Kaufmann Irén és Schmidt Ferenc (23; 289—305. o.)

Az anyag mennyiségére vonatkozó vizsgálatok közül elsősorban említhetők a hibákat illető vizsgálatok. Az amerikaiak statisztikai módszerekkel állapították meg, hogy melyek azok a hibák, melyeket a legtöbb gyermek elkövet. Az anyagot azután úgy állították össze, hogy az olyan műveletek gyakorlására, melyekben leggyakoribb a hiba, legtöbb idő essék. Ezenfelül az egyéni tanítás céljára úgy állították össze a példákat, hogy azok egy-egy csoportja bizonyos hiba kiküszöbölésére szolgáljon s így a tanuló egyénileg gyakorolhassa azt, amiben legtöbb hibát csinál. Az anyag mennyiségére vonatkozó másirányú kutatás azt igyekszik megállapítani, hogy melyek azok a számtani ismeretek, melyekre a köznapi életben szükség van. Amerikában W. S. Monroe foglalta össze a számtantanítás módszerének a tudományos kutatás által igazolt elveit. (24; 78—95. o.) *Nálunk a módszeres utasítások még nagyrészt nélkülözik a neveléslélektani tények ismeretén alapult tudományos megállapításokat. Az anyag mennyisége is külön vizsgálatot kíván, mert a magyar közéletkivánta számtani ismeretek más nemzetekétől eltérők lehetnek.*

f) *Egyéb tárgyak. Minden egyes tárgyat meg kell vizsgálni, melyek azok a szellemi folyamatok, melyek annak tanulásánál résztvesznek, vagyis el kell végezni a tárgyak tanulásának lélektani elemzését.* Ennek alapján és a tapasztalati adatok összevetésével meg lehet keresni a tantárgyak közötti rokonságot abból a szempontból, hogy mily közös szellemi működéseket kívánnak s ennek folytán az egyik tantárgyból tett előhaladás melyik másik tantárgyban tett előhaladást teszi valószínűvé. Ez egyrészt felhívja a figyelmet a gyermeknek egy

tárgyból mutatott esetleges különös sikertelenségére s az okok kutatására serkent, másrésről a tanítás sikerének vagy sikertelenségének mértéke is lehet és így a tanítás ellenőrzését is szolgálja.

Az összefoglaló vizsgálatok módjai a tanítók egyéni differenciáiból kifolyó változatokat mutatják; nincs olyan formulánk, melynek alapján a vizsgálatok eredménye egyforma értékű s ezáltal összehasonlítható lenne. *Szerkeszteni kell tehát minden tárgy és minden osztály számára olyan szóbeli vagy írásbeli formát* (pl. kérdések és feladatok természete, mennyisége, a feladatra szánt idő stb.), *melyben a vizsgálati anyag variálható, de minthogy a forma s ezzel együtt a teljesítmény mennyisége megközelítőleg meg van határozva, a vizsgálat objektív elbírálására állandó zsinórmértékül szolgál.*

g) *Művészeti tárgyak, ügyességek.*

Rajzolás. A rajztanításnak a didaktika szerint kétféle célja van: az alkotás és kifejezés készségének, másrésről az ízlésnek a fejlesztése. A rajzolást illető gyermeklélektani ismeretekre nézve becses munka Nagy Lászlónak Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából c. könyve (25). E könyv bevezetésében mondja a szerző, hogy „célttévesztett dolog volna csupán azon eredményekkel állani elő, melyeket idegen gyermekek rajzainak vizsgálatából kaptak, mikor terített asztalként fekszik előttünk a magyar gyermek művészete, melynek fővonásai ugyan megegyeznek a világ összes gyermekeinek rajzaival, de vannak speciális vonásai is. A gyermekek a rajzaikat a saját környezetükből merített elemekből szerkesztik össze. A magyar gyermek rajzain tehát visszatükröződnek a mi családi, népi és nemzeti életünk főbb vonásai“. E feladaton kívül, amit Nagy László kifejez, *ugyancsak az ő kutatásaiból kaphatunk ösztönzést arra a munkára, hogy a magyar rajztanításnak a gyermeklélek ismeretéből fakadó elveit megtaláljuk.* Így pl. megállapítja Nagy László, hogy a gyermek kb. 10 éves korig nem tud és nem szeret természet után rajzolni. E megállapításokat a tanterv a részletes kifejtésnél mind felhasználhatja, pl. az elemi iskolai rajztanítás módszerében olyan módokat kell ajánlani, melyek több alkalmat adnak az inkább képzeleti természetű kifejezésekre, mint a természetnek a közvetlen látási

szemlélet útján való utánzására. Ez azonban csak az átlagra vonatkozik, egyes esetekben eltérés lehet, minthogy a szellemi fejlődés eltérő az egyazon korú egyéneknél, a rajzolás készségének fejlődése pedig szintén a szellemi fejlődés egyik ténye. Nagy László Didaktikájában (12; 55. o.) hangsúlyozza, hogy a rajztanításnak a 7—8. elemi isk.-i osztályokban már egyéni irányt kell követnie. Ez többek között azt a feladatot rója ránk, hogy amint Nagy László mondja: *„kísérletek alapján megállapítandó az egyes gyermekek egyéni rajztípusa s a gyermekek tipikus különbségeik szerint csoportokba osztandók acélból, hogy az egyes csoportok rajztanítását az egyéni különbségeknek megfelelő módon rendezzük be”*. Nagy László munkájának továbbfolytatásaként meg kell állapítani ezeknek a kísérleteknek a tárgyát, tehát próbákat (teszteket) kell szerkeszteni a rajztípus könnyű és gyors elbírálására. Ezeket a próbákat természetesen a gyermekrajzokból levont tanulságok szerint lehet felépíteni.

A másik feladatnak, az ízlés fejlesztésének lélektani szempontjai még nagyjából hiányoznak, a kutatások többnyire csak az alkotóerő fejlődésére terjedtek ki. Valószínű, hogy itt is korszakokat lehet megállapítani és e korszakok jelleme szerint alakulhat azután az ízlés fejlesztésének anyaga is. *Feladat itt az ízlés fejlődése korszakainak és az ennek megfelelő tanulmányi anyagnak megállapítása*. Ez a kutatás támpontot fog adni a magyar művészeti ízlés jellemének megállapításához is. A magyar művészetnek más népekétől erősen különböző jelleme a művészeti ízlés eredeti, sajátos jellemére mutat. Az iskolás-gyermekeken végzett ilyennemű vizsgálatok segítségével szolgálhatnak a jellem keresésében, pl. színösszeállítási próbák, amelyeket külföldön is végeztek. (26; 173. o.)

Zene. Annak eldöntésére, hogy a magyar igazán oly különös zenei érzékkel bíró nép-e, mint ahogy azt külföldön tartják, támpontul szolgálhatnak a gyermekek zenei képességére vonatkozó adatok. Meumann említi pl., hogy az Annaberg-i iskolák statisztikája szerint az újonnan jött tanulók közül 20% tudott egy dalt szabadon elénekelni és csak 36% tudott egy dalt vagy dalrészletet mintaéneklés után énekelni. Ilyen és még bővebb adatokat kell szerezni a magyar tanulóra nézve is.

A zenei tehetség emellett a tehetségvizsgálatoknak is egyik

tárgya. Tudnunk kell tehát a zenei tehetség ismertetőjeleit. *Elemzés útján megállapítandó, hogy mely képességek jelentenek az átlagból kiemelkedő zenei tehetséget a különböző életkorokban, vagyis meg kell keresni a magyar gyermek zenei fejlődési ritmusát.* A művészi készségeknek tesztel való vizsgálata Amerikában már folyik, különösen nevezetesen a Seashore egyetemi tanár által szerkesztett tesztek.

Az *ügyességeket* Amerikában u. n. „jobanalysis“-nek vetik alá, melynek során valamely tevékenységet apróra követnek minden mozzanatában. Ezeket az ismereteket a tanításban úgy használják fel, hogy a különböző mozzanatokot olyan sorrendben gyakoroltatják, amilyent az egyes mozzanatokhoz szükséges motorikus koordináció*) mindig összetettebb és szövevényesebb volta követel. Ezenkívül felhasználhatók ezek az analízisek annak megvizsgálására, hogy kinek milyen ügyességre mennyi eredeti hajlamossága van. *Az ügyességek vizsgálata lehet nálunk is sajátos feladat, pl. ilyen az, hogy a gépírás tanulásában mily betűkombinációk gyakorlása hozza a legjobb eredményt.*

h) *Tankönyvek.* A tankönyvszerkesztés lélektani alapjának lerakása is a neveléslélektan feladata. A tankönyv tényezői: az anyag, az anyag előadása, nyelvezete, az illusztrációk, nyomtatás, külső forma, mind külön meggondolás tárgya. Az anyag lélektani számbavételének szempontja: az illető életkor-szellemi fejlődési fokával való egybehangzás. E szempontnak azonban már a tanításterv készítésénél érvényesülnie kell, azért a tankönyvre nézve e szempontok alkalmazása nem lenne külön feladat. Ámde a tankönyv mindig tartalmaz olyan apróbb részleteket, példákat stb., melyek a tanítástervben nincsenek külön meghatározva s így a tankönyvszerkesztésnek újra be kell állítania ezt a szempontot. A másik tényező, az anyag előadása és a nyelvezet összefügg a gyermek logikai gondolkodásának és beszédének fejlődésével. A neveléslélektan mindkettőt vizsgálat tárgyává teszi; ennek eredményeit fel lehet használni a tankönyvszerkesztésben. Gyakran előforduló je-

*) Motorikus koordináció — mozgási összerendezettség. Ez alatt értjük az ember egyes, különféle mozgásainak olyan sorrendét, vagy olyan mozgáscsoportokat, amelyek valamely cselekvés végrehajtására a legkedvezőbbek vagyis legeredményesebbek.

lenség, hogy az iskolásgyermek nem érti azt a szöveget, melyet tanulnia kell. E jelenséget részletesen vizsgálva rájövünk néha arra, hogy nem a tárgy idegen előtte, csak a kifejezéseket nem érti, mert azok az illető korú gyermek szókincsében nem fordulnak elő, vagy csupán a szófűzés idegen előtte, mert eltér azoktól a beszédalakoktól, melyeket használ élőbeszédében.

i) *Tehetségesek külön tananyaga.* Az iskolának gondoskodnia kell mindennemű szellemi képességgel bíró tanuló szellemi szükségleteiről s így a tehetségesekéről is. A magyar iskolák többnyire nem számolnak ezzel a követelménnyel, mert a kiváló tehetségű tanulóktól is csak az átlagnak szánt anyagot kívánják. Az átlagon felüli tanulók az iskolától csak ritkán kapnak ösztönzést további fejlődésükre. A tehetségeseknek akkor kezdtek külföldön külön tananyagot szerkeszteni, mikor számukra külön osztályokat, csoportokat szerveztek. Ez a tananyag kétféle volt, vagy mennyiségi különbséget mutatott, vagy minőségit. Előbbi esetben az átlaganyagot gyorsabb tempóban dolgozta fel, utóbbi az átlaganyag mellett összetettebb feladatokat is adott és részletesebb ismeretet nyújtott. Egyes amerikai iskolák, hogy az egyén szabadságát ne korlátozzák, csak eszméket adtak a munkálkodásra, u. n. suggestion-okat, melyek közül választani lehetett. Mások hetenként 1—2 órát u. n. hobby-órának használtak, ez idő alatt mindenki azzal foglalkozott, amiben kedvét lelte. A tehetségesek tananyagának gyorsítását arra a lélektani tényre alapították, melyet Binet állapított meg, hogy t. i. a gyengetehetségű gyermek képessége egyenlő egy fiatalabb normális gyermek képességével. Ennek párhuzamaként állították fel azt a tételt, hogy a tehetséges gyermek képessége egyenlő egy idősebb normális gyermek képességével. *A tehetségesek tananyagának megállapításához még igen sok kutatás szükséges; a tehetséges tanulók érdeklődési köre, munkamódszerei stb. mind külön pontos és kiterjedt vizsgálatot követelnek.*

3. A tanítás körülményei.

a) *A tanító munkájának ellenőrzése.* Azokban az utasításokban, melyeket a tanítási munka ellenőrzésére rendelt szerveknek adnak, a neveléslélektani szempontok egyáltalában nem,

vagy csak igen csekély mértékben találhatók meg. Ilyen neveléslélektani szempont elsősorban annak vizsgálása, hogy a tanítást támogatják-e neveléslélektani ismeretek. Ez a szempont a tanítótól az osztályára és annak tagjaira vonatkozó pontos ismereteket kíván. Így pl. bizonyos módszerekkel meg lehet állapítani, hogy *az osztályban a jó tanítás mellett hány százalék az, mely a tanítási anyag birtokában van akkor, ha a tanulók csoportosítása tehetségre való tekintet nélkül történik és hány akkor, ha különleges hajlandóságok szerint vannak a gyermekek csoportosítva. Ezt egyaránt meg kell állapítani városi, falusi gyermekekre nézve.* Ha megvan ez a norma, akkor a felügyelet is megbízható alapra építhet. A tanító vagy tanár munkájának elbírálása így objektív alapot nyer.

A tanítónak az osztályra vonatkozó ismeretei fel kell hogy öleljék a tanulók érdeklődési típusait is. Nagy László mondja például, hogy *a tanítónak tudnia kell, az osztályban mekkora csoportok képviselik az érdeklődési típusokat (szubjektív, objektív, aktív).*

Feldolgozhatók itt a neveléslélektan azon eredményei is, melyeket a tanító pillanatnyi eljárásában lehet értékesíteni. Ilyen az a törvény, melyet Nagy László vezetett le érdeklődés-vizsgálataiból (27; 160. o.): „A magoktól érvényre jutott mellékmotivumok felhasználásából folyik a tanítás hajlíthatósága s a külső viszonyokhoz és a gyermek egyéniségéhez való illesztése. Viszont a mellékfaktoroknak a főmotivum alá rendelése a tanítás egységét hozza létre“.

E téren általában a feladat azoknak a pontoknak a felkutatása, amely pontokon a tanítói eljárás a neveléslélektan már megállapodott tételeit érinti. Ezeket kell a felügyelői útmutatás szempontjaivá tenni.

Kíváncsú, hogy a tanítónak minél több neveléslélektani ismerete legyen. *Meg kell azonban állapítani azt a minimumot, mellyel minden tanítással foglalkozó egyénnek, tanítónak, tanárnak birnia kell. Ezt a minimumot le lehet vezetni azon neveléslélektani eredmények vizsgálatából, melyek ismerete a tanítói eljárást legjobban befolyásolhatja, figyelembe véve azokat a folyamatokat, melyek a tanítótól függnék.* Példa erre a tanítási anyag beosztása a legkisebb idő-egységekre, egy óra vagy félóra eltöltésének módja. Itt a tanítónak tudnia kell a

gyakorlás törvényeit, a fáradás törvényeit stb. A munkaeredményre való törekvése közben magát a normákhoz kell tartania, melyek megszabják, milyen iskolában milyen összeállítású csoporttól mennyi követelhető. Ismernie kell például minden egyes tanuló szellemi képességét és megítélni tudni, hogy az illető tanuló munkálkodása szellemi képességeinek megfelelő-e, azt meghaladja, vagy azon alul marad. A szellemi képességet itt általánosságban értjük, nem szétkülönítve egyes szellemi képességekre. Az egyes szellemi képességek a tehetségesség kérdéseit vetik fel, amiről később, a tanulók csoportosításánál lesz szó. Itt inkább az értelmességre gondolunk. Ennek vizsgálatára Éltes Mátyás a Binet—Simon-féle tesztek*) magyarrá ültette át. E tesztekkel folytatott magyar vizsgálatok még mindig nincsenek kiterjesztve olyan széles körre, hogy abból zsinórmértékeket lehetne felállítani s így a magyar normák még mindig hiányoznak. *Első és sürgős teendő volna tehát a magyar értelmességi normák felállítása.* Ez magában foglalna kutatásokat azirányban is, hogy az értelmesség legjellemzőbb ismertetőjelei megállapíttassanak, ami az értelmesség pontos meghatározását tételezné fel. Ilyen kísérletek történtek is, általában Stern ismert meghatározását fogadják el. Nálunk Fábri Károly Lajos kísérelte meg az értelmesség kritériumát felállítani. (28.)

A tanítónak szánt neveléslélektani tudnivalók listájának hozzátvetőleges vázlatát a következőkben adjuk:

Egyén ismerete: Szellemi képesség általában és különös szellemi képességek. Fizikai és fiziologiai állapot és ennek viszonya a szellemi állapothoz.

Osztály ismerete: Átlag (normák, típuscsoportok).

Tanítói eljárás: Idő tagozása. Anyagelrendezés. Tanuló tevékenységének irányítása.

b) Tanulók csoportosítása.

Kétféle csoportosításról lehet szó: az egyik ugyanazon iskola közönségének elosztása különböző csoportokba különböző szempontok szerint, ez a szétágazás u. n. differenciálás, a má-

*) Teszt annyi, mint próba. A teszt próbafelelet, mely képességet vagy adottságot próbál ki. A „teszt” kifejezés nemzetközivé vált, azért itt is ezt használják.

sik egy-egy, az átlagból kiváló tehetséges vagy gyengetehetségű tanulónak az iskolából való kiemelése és a megfelelő iskolába való áthelyezése. Ez az u. n. tehetségkiválasztás, illetőleg a gyengetehetségűek iskolázása.

a) *Differenciálás.* Amerikában általános a törekvés arra, hogy a gyermekeket tehetségüknek megfelelően tanítsák. Ezt részint egyéni kezeléssel, részint különböző csoportokba való osztással igyekeznek elérni.*) A csoportokba való osztás módjának két főiránya van, azok, melyekről már szólottunk: vagy a tanítási idő az, melyben differenciálnak, tehát egyik csoporttal rövidebb idő alatt végzik el az anyagot, másikkal hosszabb idő alatt; vagy a tananyag mennyiségében vagy tanításának módjában látható a differenciálás. Nálunk ez a kérdés még alig került elő. Nincs bizonyítva az, hogy az egynemű, u. n. homogén csoportosítás mellett nagyobb eredményt lehet elérni, de nincs bizonyítva az sem, hogy a különemű, u. n. heterogén csoportosítás mutat jobb eredményt, valamint az sincs bizonyítva kísérleti módon, hogy egyforma eredményt mutatnak a tanulók, akárhogy vannak csoportosítva. *Pozitív és negatív bizonyítékokat kell szerezni tehát a homogén és a heterogén csoportosítás mellett, kísérleti osztályokat kell szervezni és az eredményeket évekig figyelemmel kísérni.* Ennek tanulsága alapján indulhat meg a differenciálás, vagy pedig, ha az eredmény úgy mutatja, elvethető. Tovább kell azonban keresni azokat az iskolai környezetben rejlő tényezőket, melyek az egyéni képesség szerint való foglalkozást elősegítik vagy hátráltatják.

A csoportok eredményeire vonatkozó kutatás vázlatos programja a következő lehet:

heterogén csoportok átlaghoz közel lévő tagjainak előhaladása; tehetséges tagjainak előhaladása; gyengébb tehetségű tagjainak előhaladása;

homogén csoportok átlaghoz közel lévő tagjainak előhaladása; tehetséges tagjainak előhaladása; gyengébb tehetségű tagjainak előhaladása.

A különböző csoportok eredményei természetesen összevetendők.

*) Németországban legismertebb az u. n. mannheimi rendszer, mely magában foglalja a középszerűek és tehetségesek osztályait és a kisegítő osztályokat.

a) *A tehetségkiválasztás és a tehetségesek iskoláztatása* a mai idők nevelésügyének egyik leginkább előtérben álló kérdése. Az amerikaiak a rendes iskolák keretében igyekeznek a tehetségesek sajátzerű tanításának kérdését megoldani, a németek pedig külön e célra szolgáló iskolákat szerveznek. A problémának neveléslélektani tárgyalása előtt még a tudománypolitikának kell a célkitűzést elvégezni és megállapítani, hogy a nemzet jelen gazdasági és műveltségi állapotában mennyit kell áldoznia a tehetségek kiművelésére és azt milyen arányban kell elosztani a különböző tehetségeknek megfelelő hivatások között. Ezután következik a neveléslélektan szerepe. Ennek tevékenysége kétféle: egyik a tehetség megállapítása, másik a tehetség-iskolázás módjának meghatározása.

A tehetség megállapítása két kérdést foglal magában: melyek azok a lelki képességek, melyek a tehetséget teszik és hogyan működnek, és másodszor, ezek milyen életkorokban jelennek meg. A két kérdés egymással összefügg, amennyiben az idősebb gyermekben törvényszerűen jelenlévő lelki képesség fellépése a fiatalabban sok esetben a tehetség jele. Amerikában ezt mindjárt ismertetőjelnek is veszik. Meg kell azonban a kérdést közelebbről is vizsgálni, mert tehetség alatt nemcsak reproductív*) szellemi munkára való képességet értünk, hanem kreatív működésre is és ennek az értelmi állapot nem egyetlen tényezője. Az első tehát a tehetségességi tényező megkeresése. H. Lemke (6; 18. o.) szerint a tehetség három tényezőn áll: ezek szellemi tényezők (Arbeitsstoff), energetikai tényezők (Arbeitsdrang) és egy bizonyos érzelmi tónus, mely egyes területeket az Énnel való kapcsolatban hoz felszínre. Népszerűen: gondolkodás, érzés, akarás. Hozzáteszi még, hogy ezek a tényezők nem egyformán vannak kifejlődve az egyes népeknél. Például a franciáknál uralkodik az érzelmi tónus, az angoloknál az akarati tényező. *A mi feladatunk a magyar tehetségek típusainak psychogrammját**) elkészíteni.* Ilyen pl. Révész Gézának Nyiregyházi Ervinről írt tanulmánya.

*) Reprodukció alatt, mint általában, itt is valamely meglévőnek újra való előállítását, utánzását, kreáció alatt pedig teljesen újnak alkotását értjük.

**) Psychogramm: egyének vagy típusok összes szellemi vonásainak együttes képe.

Ha a gondolkodást, érzést, akarást, mint a tehetség tényezőit akarjuk vizsgálni, akkor találhatunk olyan összetett tevékenységet, mely ezt a hármat egy működésbe olvasztja össze és ez a produkció, vagyis teljesítmény. Ha ragaszkodunk a lelki működések olyan felfogásához, mely azokat mint helyzet-visszahatás-viszonyokat magyarázza, akkor a reprodukciót nézhetjük úgy, mint külső helyzetre adott visszahatást, a produkciót pedig, mint belső helyzet által előhívott visszahatást. A belső helyzetet pedig a gondolkodás, érzés, akarási határozza meg. Ha tehát a produkció mintegy kifejezési formája a tehetségnek, *a tehetségvizsgálatok anyagának és szempontjának megkeresését célzó kutatás egyik szempontja lehet annak kutatása is, hogy mily jegyek különböztetik még a produkciót a reprodukciótól.* Ez az előbb említett belső helyzet vizsgálata, pl. ha a gyermek rájön egy általa még nem ismert, de egyszerű és általában ismeretes számtani műveletre, magától, anélkül, hogy erre külső indítást kapott volna, biztosabb jele ez a tehetségnek, mint pl. egy olyan rajz, mely nem közvetlen látási élményből származott, hanem közvetetből, habár kiváló teljesítménynek látszik is. Spranger mondja (20; 266., 270. o.): „A kutató ösztön, mely határozott és határolt tudás-területekre nagy erővel hatol be, majdnem mindig utalás egy specifikus szellemi irányra, mely ritkán tűnik el újra. Ez általában határozott tudományos hajlamnak és tehetségnek is jele. Ide kell kapcsolódni a tehetségvizsgálatoknak, nem pedig mesterségesen kikészített, a lélek- és milieu-strukturától teljesen elszakított absztrakt tesztekhez“. . . . „Ha az ifjúnak egy határozott területen a ténytudás felé kielégíthetetlen ösztöne van, ez mindig differenciál-lélektani ismertetőjel és egészen sajátos kutatóirányra mutat. (Itt jelentkezik a jövő pozitivistáinak típusa, az egyes tudományok iránt érdeklődő tudós.)“

A tehetségtudatásnak másik szempontja lehet az, hogy mivel a tehetség érvényesülése a külső körülményektől is függ, milyenek azok a reakciók, melyeket a tehetséges gyermek ad a külső helyzetre. Ebből a szempontból hasznosak lehetnek a tesztek. Tesztek felállítása, a magyar viszonyok szem előtt tartásával a kutatás dolga. Idevágó például szolgáljon a berlini Begabenschule-k felvételi vizsgálatának tehetségvizsgálati anyaga: (29; 201—202. o.)

I. Figyelem és koncentrációra való képesség közvetlen és reprodukтив anyagnál:

- A) Tartós feszültség.
- B) Eltéríthetőség és többfelé való irányítás.
- C) Fáradékonyság.

II. Emlékezés:

- A) Új anyag felvétele:
 - 1. Értelmetlen anyag.
 - 2. Értelmes anyag.
- B) Jelenlévő diszpozíciók állapota, azok készenléte és működése.

III. Kombináció:

- A) Szemléleti kombináció.
- B) Intellektuális kombináció:
 - 1. Kötött kombináció.
 - 2. Szabad kombináció.

IV. Fogalomkör:

- A) Meglévő fogalmak állománya és használhatósága.
- B) Új fogalmi viszonyok képzése:
 - 1. Lényeges kikeresése adott elemekből.
 - 2. Közös elemek kikeresése egy sor adott elemeiből.
 - 3. Egy vagy több sor tagjai közötti funkcionális viszony felfogása.

V. Ítéletképeség:

- A) Általános ítéletek:
 - 1. A körülmények tárgyi értékelése alapján.
 - 2. A lelki beleérzés alapján.
 - 3. A tények szakszerű lélektani értékelése alapján.
- B) Egyes esetek megítélése:
 - 1. A legvalószínűbb megragadása.
 - 2. A legcélszerűbb megtalálása.
 - 3. A valószínűtlen és lehetetlen kritikája.

VI. Szemlélet és megfigyelőképesség:

- A) Szemléletre való képesség a valóságban és nyelvi kifejezésben.

B) Megfigyelés élessége és termékenysége a kategóriák felállításánál:

1. Tárgyakról és ismertetőjegyeikről való ítélet képek alapján.
2. A tapasztalás-nyújtotta felismerés analízis és szintézis alapján a valóságban.

A tehetségvizsgálat másik szempontja a produkció és a reprodukció elválasztásának kritériumait nem magában a teljesítményben keresi, hanem a teljesítmény előzményeiben. Ez azt jelenti, hogy a gyermek környezetét vizsgáljuk, mennyiben származnak onnan indító hatások a gyermekre és mennyi anyagot ad a gyermek szellemi fejlődéséhez. Pl. Kerschensteiner a rajz-tehetség vizsgálatánál arra a körülményre is figyelemmel volt, hogy volt-e a gyermeknek képeskönyve. Spranger mondja (20. 69. o.), hogy a gyermek költői termékeinek megítélésénél tekintetbe kell venni az eredetet, pl. a zsidó fajnak tudvalevőleg más a fejlődési ritmusa. Minél alacsonyabb szellemi színvonalon áll a környezet egy tehetségesnek látszó gyermek esetében, annál biztosabban lehet a tehetségre következtetni. A magas szellemi színvonalon álló környezetből kikerült, tehetségesnek látszó gyermek bizonyulhat valódi tehetségnek, de, mint sok esetben tapasztalható, bizonyulhat féltehetségnek vagy áltehetségnek is.

További szempont a gyermek egészségi állapota. Meg kell állapítani, hogy melyek azok az esetleges pathológiás állapotok, vagy azok a fogyatékoságok, melyek nem hátráltatják az egyént szellemi erőinek kifejtésében.

Ha rendelkezünk majd a tehetségesség fokmérőivel és ennek alapján majd tömegvizsgálatokat lehet végezni, a tömegadatok feldolgozásával *meg fogjuk tudni, hogy a magyar iskolásgyermekek hány százaléka mondható általános és különös irányban tehetségesnek, egy osztályban hány a tehetséges tanuló átlagban, fiúk és lányok között milyen az arány stb.* Binet és Simon például úgy találták, hogy 203 3—12 éves párisi iskolásgyermek közül 103 látszott normális tehetségűnek, 42 gyermek egy évvel előre volt, 2 gyermek két évvel előre, 44 egy évvel hátra, 12 két évvel hátra, vagyis a fele normális szellemi életkorban volt, tehát normális intelligenciájú, 44-en

előbbre voltak és 56-an hátra. Nálunk Éltés Mátyás végzett hasonló vizsgálatokat. Ezeket, vagy más, szellemi képesség mérésére szolgáló vizsgálatokat széles körre kiterjesztve kellene folytatni.

A tömegadatok vezethetnek arra is, hogy a különféle tehetségirányok között korrelációt*) keressünk. Amerikában nagy a törekvés erre, olyan sémát próbálnak felállítani, mely minden esetben zsinórmértékül szolgáljon. Ha ezt nem lehet is elérni, minthogy a természet számtalan változatát sémákba nem lehet szorítani, de szolgál ez a típusok felállítására. Típusokra pedig szükség van, hogy az egyénre vonatkozó ítélkezés hátterét képezzék, állandó mértéket nyújtsanak, amelytől való egyéni eltérés segíti az egyén jobb megismerését. Ilyen rokonságokat keresnek a tehetségesség és különféle lelki vonások között is. Minthogy éppen van olyan magyar munka, mely az érdeklődés természetének ismeretét vitte előre (Nagy Lászlónak a gyermek érdeklődésről írt munkája, 27), ennek továbbfolytatásaként *feladatunkká tehetjük annak kutatását, hogy mi a viszony az érdeklődés és a tehetségesség között*. Ilyen, a tehetségességgel rendszeren együtt járó jelenségek hívhatják fel a figyelmet a tehetségre. Ezek a korreláció-kutatás alapján megállapított jelek a könnyen kezelhető mértékek, melyek alapján meg lehet ejteni az előzetes kiválasztást, ezután következhet a részletes vizsgálat. Nem lenne ugyanis gazdaságos eljárás, ha az iskola egész közönségét részletes vizsgálat alá vennék, hogy a tehetségeket megtaláljuk. Ennek az előzetes kiválasztásnak azonban megbízható és igazolt kritériumok alapján kell történnie és erre szolgálnak a korreláció-tanulmány eredményei.

A tehetségre vonatkozó tömegadatok gyűjtése történhetik abból a célból is, hogy megtaláljuk az egyes hivatások, foglalkozások különleges rátermettségi tényezőit. A mechanikai foglalkozások körében a psychotechnika nagy eredményeket hozott annak megállapításában, hogy az egyes foglalkozások milyen képességeket kívánnak. Fohn Tibor a Psychotechnikai alkal-

*) Korreláció a statisztikai tudománynak egyik, saját módszereivel végzett megállapítása. Jelenti két jelenségcsoport összefüggését oly módon, hogy egyik jelenségből az összefüggés mértékének megfelelő valószínűséggel lehet a másik jelenségre következtetni.

masságvizsgálatok módszerei c. munkájában (30) említi, hogy a munkaadó laboratóriuma tudja azt, hogy valamilyen munka elvégzésére milyen képességek szükségesek. Kevesebb ilyenmű ismerettel rendelkezünk azonban a szellemi foglalkozásokat, hivatásokat illetőleg, így pl. keveset tudunk arról, hogy a tudományos pályák általában és sajátosan milyen képességeket kívánnak meg. *Így szükségessé válik annak kutatása, hogy a magyar közéleti, hivatali stb. tevékenység milyen különleges rátermettségi tényezőket kíván meg.*

A tehetség kérdéséhez tartozik az egyes tantárgyak tanulásának lélektani elemzése is, melyről már előbb szóltunk. *Az egyes tárgyak elemzése során, az azok keretében előforduló teljesítmények skáláját fel lehet állítani. Ennek felső fokait a tehetség jeleinek lehet venni.* Így boncolta pl. Meumann a rajz-készség tényezőit, Kerschensteiner pedig a rajz-készség fejlődésének fokait állapította meg, ami a rajz-tehetség megítélésére támpontot nyújt. *Kutatni lehet továbbá, hogy a tehetségnek mily típusai vannak, pl. számoló tehetség, forma-tehetség, szín-tehetség stb.*

Ide tartozik az a kérdés is, hogy a tehetségesség tényezői mily életkorokban jelennek meg. Kétségtelen, hogy a tehetség egyik jele: valamely szellemi képességnek az átlag kornál előbb való kifejlődése. (A később jelentéktelenné váló csodagyermekkel szemben jó példákat is lehetne idézni, pl. Mozart.) *Meg kell tehát állapítani, hogy az egyes lelki működésre való képességek átlagban milyen életkorokban jelennek meg s ez egyszersmind hozzá fog járulni egy magyar fejlődési lélektan kialakulásához.*

A tehetség lényegének meghatározása után a tehetség iskolázásának nevelési feladatait kell felállítani. Ide tartozik először az iskolaszervezeti kérdés, annak kutatása, hogy milyen keretben történjék a tehetségesek iskolázása. Erről a csoportosítás címe alatt már volt szó. A tehetségesekkel való egyéni foglalkozást, a tehetségesek osztályának vagy iskolájának anyagát pedig a tananyag c. fejezetben tárgyaltuk.

A gyengetehetségűek iskoláztatásával itt nem foglalkozunk, mert ez a pedagogiának a pathológiát érintő területére tartozik, melyre ez a tanulmány nem terjed ki.

c) *Tanítás ideje és a tárgyak egymásrakövetkezésének rendje. Órarend.*

A kutatás célja itt az, hogy a tárgyakat egymáshoz való viszonyukban vizsgálja és kiderítse, milyen hatással vannak egymásra a fáradás és a koncentráció, illetőleg érdeklődés szempontjából.

A fáradás mérésére sok közvetlen és közvetett kísérlet történt. Ezek eredményeit fel lehet használni további, különleges viszonyainkat illető kísérletekre. Megállapították, hogy egyes tárgyak sokkal nagyobb mértékben fárasztanak, mint ahogy azt a közfelfogás tartotta. Pl. a testgyakorlás, melyet eddig üdülésnek szántak, nagy mértékben csökkenti a szellemi élénkséget, tehát nemcsak testileg, de szellemileg is fáraszt. Valószínű azonban, hogy itt a klíma, faj stb. szerint némi változat mutatkozik. *Meg kell vizsgálni, hogy nálunk milyen mértékben hat a testi fáradtság a szellemire és viszont és ezt a vizsgálatot a különböző típusú (falusi, városi stb.) gyermekek szerint külön kell összegezni.* A fáradás intravariációkat is mutat, azaz egy-ugyanazon egyénnél, ugyanazon feltételek mellett különböző lehet a fáradási fok az évszakok, napszakok szerint, vagyis a gyermek teljesítő- és befogadóképessége az év és nap folyamán hullámozást mutat. Errevonatkozó méréseket eszközöltek Schuyten, Lobsien és Lay és megállapították a hullámok mélységi és magassági pontjait a különböző időpontokra nézve. Ily méréseket a magyar gyermekre nézve is el kell végezni. A napi hullámozásra vonatkozólag Thorndike azt tapasztalta, hogy a korábbi és a későbbi (délelőtti és délutáni) tesztek eredménye vagy semmi, vagy csak nagyon csekély eltérést mutatott. (31; 313. o.) Itt azonban tekintetbe kell venni az amerikai iskolai időt. A magyar viszonyokban is meg kell vizsgálni a kérdést.

A fáradás kérdésével kapcsolatos a túlterhelés kérdése. Túlterhelésről csak a fáradás tényének megállapítása után lehet beszélni. *A feladat itt az, hogy a teljesítmény csökkenésének olyan százalékát állapítsuk meg, mely bár a fáradást jelzi, mégsem von maga után káros következményeket.* Ezt a zsinórmértéket fel kell állítani és akkor ennek alapján lehet eldönteni adott esetben, hogy túlterhelés fennforog-e.

Az órarend összeállításának egy másik szempontja az u. n. koncentráció. Vizsgálható ez a tartalom vagy a szükséges

szellemi munka szempontjából. *E célból meg kell vizsgálni, hogy mely tárgyak vannak egymással tartalmi összefüggésben, más-résről milyen rokonságot mutatnak a szellemi működések irányát illetően.* Ez utóbbinak egyik részletkérdése, hogy az érdeklődés a tárgyak milyen egymásutánjában fokozható legjobban.

d) *A gyakorlás (betanulás) időtartama.*

A betanulás célja egy-egy képzet vagy képzetcsoporthoz reprodukciójára (visszaadására) való képesség. Ennek az iskolai kereteket érintő kérdéseiről lesz itt szó. Itt tárgyaljuk a gyakorlás idejét és ennek beosztását. A gyakorlás idejének megállapítása a gazdaságosság szempontjából történik, hogy t. i. csak az a lehető legkevesebb idő fordíttassék a gyakorlásra, amennyivel a legtöbb eredményt lehet elérni. Ebben az is benn foglaltatik, hogy a gyakorlat ideje úgy tagoltassék, hogy a gyakorlatnak egyszer megszerzett hatása el ne vesszen. Erre nézve sok hazai és külföldi eredmény áll rendelkezésre. Ranschburg mondja vizsgálatai alapján (32; 138. o.): „A munkaszüneteket időpontjukra és tartamukra nézve úgy válasszuk meg, hogy azok a tényleg beállott kifáradást enyhítsék, de ne gyengítsék egyszersmind a megszerzett gyakorlat hatását“. A munkaszünetek rendjére nézve kutatásokat végeztek Schuyten, Weygandt, Mosso, Bettmann stb. *Az eddigi kutatásokat ki kell egészíteni a magyar iskolai tárgyakra vonatkozólag; mindegyikre nézve meg kell állapítani, mennyi a legkevesebb, de eredményre még kedvező időtartam egy-egy tanulási egység betanulására az átlagnál és mennyi az iskolai tanulóknál tapasztalt maximális és minimális időtartam.*

c) *Az iskolai teljesítmény elbírálásának rendszere.*

Az iskolai teljesítmény elbírálása tulajdonképpen nem annyira fontos kérdés, mint magának az iskolai teljesítménynek kérdése. Az iskolának, mint a nevelésre hivatott intézménynek legfőbb gondja az eredményhez vezető folyamatok megindítása és lefolytatása s így az eredmény biztosítása. Az eredmény elbírálása azután már nem tartozik a nevelő hatáshoz. Tartozik azonban a nevelő tevékenységhez, mert az eredmény elbírálása, illetőleg osztályozása a nevelési diagnózis egyik formája, mely diagnózistól függ a további eljárás módja.

Az eredmény elbírálása két szempontból történhetik (5: 216. o.):

- a) a munka objektív értékének szempontjából;
- b) a munka viszonylagos értékének szempontjából (több teljesítményt összehasonlítva rangfokozat felállítása).

Az iskolai munka elbírálásának módja új irányt vett a nagyarányú amerikai tesztmozgalommal. Ez az irány az eddig gyakorlatban volt u. n. szubjektív elbírálási módot (a tanító véleményét) elveti és helyette az objektív, a tanító véleménye által nem befolyásolt teszteredményt teszi az iskolai munka elbírálásának alapjává. Az Amerikában nagy mértékben folyó tesztelés alkalmat ad tanulságok levonására: míg a nagyarányú tesztelésnek mutatkoznak káros hatásai is, kétségtelen, hogy ha az osztályozást egyáltalában szükségesnek tartjuk, objektív mértékkel kell mérni. *Ilyen objektív mértékeket nálunk is fel kell állítani és pedig ennek a munkának a mi sajátos viszonyainkból kell kiindulni.* Az amerikai példa óvni fog bennünket attól, hogy a tesztek merevek legyenek, valamely zsinórmértékkel kell azonban birni. Ezeket a zsinórmértékeket osztályokra, tárgyakra nézve meg kell állapítani, mint ahogy ezt már más helyen kifejtettük.

B) *Lelki működés.*

1. *Lelki adottságok.*

A lelki adottságok vizsgálatának eredményei nagy részben fognak hozzájárulni ahhoz, hogy a magyar iskolásgyermek lelki habitusának képét megrajzoljuk. Minthogy itt típus felállításáról van szó, az adatok nagy tömegét kell összegyűjteni. A magyar iskolásgyermek lélektani profilja mindmáig hiányzik a világ neveléslélektani irodalmából. Psychologiai profil felállítására kísérletet tett Rossolimo. Az u. n. Rossolimo-profil*) azon-

*) A Rossolimo-profil a különböző irányú szellemi készségek mérésére 10—10 tesztet használ. Az egyéni változatok tehát csak 10 árnyalat között mozognak. Az átlagos teljesítmény nincs feltüntetve, egyik szellemi készségnél lehet a 3., másiknál esetleg a 7. teszt körül, vagyis a 10 tesztből álló sorozatok valószínűleg nem egyforma nehezek. Ily módon valamelyik teszt-sorozatban mutatott magasabb teljesítmény nem jelent magasabb szellemi készséget.

ban a gyermek szellemi arculatának nem kielégítő képe. Az egyéni változatok gazdasága nem érvényesül benne, valamint nincs kifejezve benne az átlagos teljesítmény, ami egyes esetben, az egyéni teljesítmény értékét megadja. A magyar gyermek pszichológiai profiljának felállításához is meg kell először állapítani az átlagos teljesítmény fokát az egyes szellemi tevékenységekben. Az átlag mindkét oldalán pedig nagyobb kiterjedésű skálának kell teret adni. A szellemi egyéniség minden vonása így sem lesz kimeríthető, de a kép mégis differenciáltabb lesz és a valósághoz hűbb. A pszichológiai profil csak sokágú, hosszadalmas részletmunkák szintéziséből keletkezhet. Ilyen részletmunkák példájául álljanak itt a következők:

a) *Képzetek természete (élénksége, hűsége, gyakorisága).*

A különféle eredetű képzetek (vizuális, auditív, motorikus stb.) vizsgálata arra indított régebbi psychologusokat, hogy különböző szemléleti típusokat állítsanak fel. Így ismeretessé vált a vizuális, auditív, motorikus típus. Újabb vizsgálatok kiderítették, hogy ezek a típusok sokkal inkább keverték, mint azt előbb gondolták. Sőt Thorndike a tiszta és a kevert típusok helyébe csak egyet állít, a közömbös típust. (31; 415. o.) A régi, u. n. tiszta típusok hipotézisének velejárója volt az a feltevés, hogy a különféle érzékek útján keletkezett képzetek nem egyforma értékűek, hanem nagyon különbözők, sőt ellentétesek aszerint, amint az illető egyéni hajlama az egyik vagy másik szemléleti típust közelíti meg. Ezt a feltevést Betts döntötte meg,*) aki 17 tanult felnőttön végzett kísérletet a különféle eredetű (vizuális, auditív stb.) képzetek élénkségét, hűségét és gyakoriságát illetőleg. Ebből kiderül, hogy a különféle eredetű képzetek élénksége, hűsége és gyakorisága korrelációt mutat egymással, ez azt jelenti, hogy akinek élénkek a vizuális képzetei, annak többnyire élénkek az auditív vagy motorikus képzetei is és így tovább. Egyszóval, u. n. tiszta típusról, vagyis egy határozott képzetformálási és megtartási irányról nem lehet beszélni.

Mindazonáltal, ha csak közömbös típus van is, a közömbös típusnak is van valamelyes színezete. A nemzet lelki ka-

*) Thorndike idézi Educational Psychology c. művében 413. o.

rakterének ismeretébe vág annak vizsgálata, hogy a magyar gyermek képzeleinek alakulásában mi a domináló színezet és a különböző tendenciák hogyan oszlanak meg. Az interindividuális (egyének közötti) vizsgálódások mellett, ami típusok felállítására vezethet, Stern szerint szükség van intraindividuális (egyénen belüli) vizsgálódásra is, mert a típus nem elkülönített lelki tendenciát jelent, hanem valamely hajlamosság uralkodását a hajlamosságok szerkezetében. A hajlamosságok egymáshoz való viszonyát minden egyénben külön meg kell vizsgálni. Így például, ha valaki főképen látás útján tud képzetet alkotni s ezzel a látási tipushoz csatoljuk, külön vizsgálat szükséges annak megállapítására, hogy a látási hajlamosság mellett mi más hajlamosságok (pl. tapintási, mozgási stb.) vannak benne s ezek erőssége hogyan viszonylik a tipushoz való sorozást eldöntő, uralkodó hajlamossághoz. Ez lényeges jegye a lelki habitusnak. Összefügg ezzel a tehetségvizsgálatnak az a részlete, mely azt kutatja, hogy a különböző szellemi tevékenységekhez — részletesen elemezve — milyen képzetek és azoknak mely foka szükséges.

b) *Érdeklődés.*

Claparède kifejti (5; 492. o.) az érdeklődés és az erőfeszítés viszonyát. Hogy a szellemi erőfeszítés diadalmaskodjék a testi anyagnak pl. az agysejteknek a tiltakozásán, mely a figyelem elterelésében, unalomban, fáradásban stb. nyilvánul és a test karbantartására törekszik, ez egyedül az érdeklődés segítségével történhetik. Az erőfeszítés eredménye azután kárpótol az erőfeszítésért (31; 71. o.). Az érdeklődés tehát természetes és egészséges indítója és emelője a szellemi erőfeszítésnek. Ehhez a fontos szerephez képest az érdeklődés mibenlétét, természetét meg kellett vizsgálni. Az érdeklődés irányainak kutatásában éppen mi magyarok rendelkezünk általánosan ismert és elfogadott eredményekkel (27). Nagy László az érdeklődés jelenségét lélektani elemzés alá vette és az érdeklődés irányainak megfelelő típusokat állított fel. A gyermeki érdeklődésre irányuló tömegkutatásokat végzett a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, ennek kezdeményezésére Nógrády László végzett vizsgálatokat. *További feladat itt a vizsgálódás kiterjesztése s a különféle környezetből jött magyar iskolás-*

gyermek érdeklődési irányainak megállapítása, továbbá, a fejlődéslélektan körében az érdeklődés fejlődésében mutatkozó, esetleges faji vonatkozású fokoknak kutatása. Vizsgálat tárgya lehet még az érdeklődési irányoknak nevelési jelentősége. Nagy László szerint (27; 187. o.) a gyermekben nemcsak erősíteni kell érdeklődésének alapmotivumát, hanem más mellékmotivumokat is ki kell benne fejleszteni. Ennek módjára nézve azt tanácsolja, hogy a gyermek egyéni alapmotivumát kell a tanításban felhasználni, illetőleg azt kell kiindulópontul tenni más motivumok kialakításához. *A neveléslélektan kutathatja ki, hogy bizonyos fejlődési fokok tipikus és egyéni érdeklődési alapmotivumai milyen más motivumok kifejesztésére nyújthatnak segítséget. Ezt megelőzőleg és ennek feltételeként ugyancsak a neveléslélektan feladata olyan minták és módszerek felállítása, azaz meghatározása, melyek segítségével a tanulók érdeklődési motivumai egyénenként és csoportokat jellemzőleg, megállapíthatók.*

c) Fantázia.

Vannak módszerek, melyekkel a fantáziát lehet mérni. (Ebbinghaus [33; 401—459.] és Heilbronner).*) *A magyar kutatások irányulhatnak a fantázia típusaira és vizsgálhatják azt, milyen természetű a magyar gyermek képzelete.* Ez az iskolás gyermekektől nyert adat alapján volna megállapítható és hozzájárulna annak ismeretéhez, hogy milyen a magyar nép képzeletének jelleme. Valószínű, hogy a népköltészet képzeleti elemeinek megismerésében a gyermeki fantázia ismerete támpontul szolgálhat. Az iskola céljaira pedig hasznos volna a fantáziavizsgálat a különleges tehetséget mutató gyermek kiválasztásának esetében. A fantázia-vizsgálat anyagát, módszerét stb. a neveléslélektan kutatás van hivatva meghatározni.

d) Különös hajlamok.

Itt ismét a tehetség vizsgálásáról van szó és pedig a tehetségnek valamely határozott irányban való megnyilvánulásáról. *Szükség volna a nagy magyar tehetségek (tudósok, művészek, államférfiak stb.) psychographiájára, mely a gyermek-*

*) Idézve M. Lobsien munkájában (26; 143—144. o.)

korra is kiterjed. Egy ilyen irányú tanulmány megismertetne bennünket a magyar tehetség jellemének színezetével általában (pl. szintetikus, analitikus színezet) és az egyesnek sajátos, jellemző vonásával, melyekről kutatható lenne, hogy mennyiben változatai a faji psychének. Amellett, hogy nemzeti értékeink pszichológiai tolmácsolása nemzetünk és fajunk ismeretét szolgálja, útmutatást kaphatunk a kiválónak látszó gyermekek további, várható fejlődésére nézve is.

A munkamódszer is lelki adottságokból folyik. Tudvalevőleg, nagy a változat az iskolásgyermekek között. Itt most az iskolai produkciók (pl. írásbeli dolgozat) minőségbeli különbségeit értjük, nem a munkatempót. A gyermek munkamódszere a fejlődés folyamán folyton változik. Szükségünk van a magyar iskolásgyermek tipikus munkamódszereinek feltárására a különböző életkorokban. Ehhez elemezni kell a gyermek produkcióit, mint ahogy C. Pfeiffer elemezte a német gyermekek írásbeli dolgozatait.*) Pfeiffer szerint a szellemi tevékenység középpontja a leíró természetű tevékenységből a megfigyelő, viszonyító, következtető, beleérző és képzelő tevékenységekbe megy át.

2. Lelki folyamatok.

a) A képzetek alkotásához tartozik a homályos képzeteknek tiszta képzetekké való kifejelesztése. Ez a feladat az iskolára hárul. „Az iskola fáradozik azon, hogy azokat a nem tiszta képzeteket, melyeket a gyermek az iskolába magával hoz, felderítse, kiigazítsa és a szemlélet tisztaságára emelje. Ezt a feladatot tűzi ki az iskolai élet elején a szemléltető oktatás (35; 88. o.). *Fel kell tehát kutatni az iskolába lépő gyermek homályos képzeit s a felkutatás technikájára vonatkozó útmutatást ki kell dolgozni.*

b) A képzettársítás nagy irodalma bizonyítja, mennyi kutatás folyt a képzettársítás törvényeinek megállapítására. A neveléslélektan azonban új feladatot vet fel ezen a téren is, mert azt kutatja, *hogy milyen nevelési helyzetek azok, melyekben képzettársítás létrejön, vagy milyen képzettársítások eredményeznek nevelési szempontból előnyös, vagy hátrányos helyzeteket.* Meumann csodálkozik azon, hogy „a tanítás mennyire

*) Említi Ruttman (34; 265—266. o.)

nem veszi tekintetbe a gyermeki tapasztalás különleges, esztétikusan és szimpatikusan beleélő karakterét; a szemléltető oktatás többnyire száraz elemzése a képeknek vagy a modelleknek és egészen a felnőtt nézőpontjából indul ki". (8; 121. o.) *Feladat tehát: megkeresése azon szemléleti elemeknek és azok asszociációinak (fantázia, érzelmek, indulatok), melyek a gyermek különböző fejlődési korának megfelelnek és ebből kiindulva annak kutatása, hogyan lehet ezeket átvezetni az intellektuális appercepció körébe.*

c) Az emlékezés összefügg a képzettársítás jelenségével. Az emlékezésnek ugyancsak bő irodalmában jelentős helyet foglalnak el Ranschburg vizsgálatai (36). Azt a feltevést, hogy a gyermek emlékezete jobb, mint a felnőtté, Ranschburg saját vizsgálataival döntötte meg. Ebből következik, hogy az emlékező-erő gyarapítható gyakorlás által. Ebbinghaus a gyakorlás különböző módjainak eredményét vizsgálja. Hiányoznak nálunk az arra vonatkozó adatok, hogy a magyar gyermek milyen százalékban milyen módon tanul, vagyis milyen módszerrel próbálja a megtanulandó anyagot emlékezetében megrögzíteni. Ha kiderülne, hogy a tanulók átlaga által használt módszerek nem vezetnek a kívánt eredményre, vagy az eredmény nem áll arányban a ráfordított idővel, akkor az a szükség áll elő, hogy a tanulás módszereire az iskolában tanítsuk meg a tanulókat. *Ehhez szükséges, hogy minden iskolai tárgyat illetőleg tisztában legyünk azzal, hogy az emlékezétnek milyen fájára támaszkodik*) és milyen legyen az a tárgynak megfelelő tanítási módszer, mely az emlékezést elősegíti, pl. szövegtanulás módja, ritmikus anyag tanulásának módja stb., valamint, hogy minden iskolai tárgynál ismerjük azt az emlékezési energiát, melyet a tárgy előhív vagyis felhasznál. Így például elemezték a verstanulást. Ki van mutatva, hogy a ritmus jelehléte a tanulást gyorsítja, vagyis könnyíti. (Lobstein is említi 26; 71—72. o. Némelyik tanulónál a ritmus a tanuláshoz szükséges ismétlések felét, másoknál kétharmadát takarítja meg.) Meumann felveti a kérdést (8; 250. o.): mely ritmusok vagy verslábak azok, melyek a tanulásnál legalkalmasabbnak mutatkoznak. Meumann 14 különböző nemzetiségű egyénen végzett kísérle-*

*) Pl. név-, szám-, szín-, tér-emlékezet.

teiben azt tapasztalta, hogy a ritmusok egészen egyenlőtlenül voltak közöttük elosztva és pedig ez a hangsúlytól függött, melyet a különböző nyelvek a szó különböző részére helyeztek. *Feladat számunkra annak kutatása, hogy melyik az a ritmus, melynek tanulása a magyarban a legkönnyebb és mi a ritmusok nehézségi skálája.* Ez felhasználható lesz a tananyag szemelvényeinek kiválasztásához életkorok szerint és a tananyag esetleges differenciálásához jobb vagy gyengébb csoportok vagy egyének számára. Amerikában az u. n. *supervised study* órában megtanítják a gyermekeket, hogyan kell tanulni, mert kiderült, hogy az elégtelen eredmény sokszor a rossz tanulási módszer következménye. Amerikában sokat foglalkoznak azzal, hogy helyes tanulási gyakorlatot fejlesszenek ki. Ilyen, a helyes tanulás módjára vonatkozó tudnivalókat foglal össze G. M. Whipple, *How to Study Effectively* c. könyvében. Az emlékezés nevelési vonatkozásainak másik köre annak tárgyalása, hogy milyen korban milyen emlékezési energiára lehet számítani, tehát milyen korban milyen emlékezi feladatokat lehet a gyermek elé állítani. Az emlékezés törvényeinek kutatása támpontot nyújthat az iskolai ismétlések mikéntjére nézve is. Ranschburg is kíváncsún tartja, hogy a tanító tudomással birjon az emlékezés képességének egyéni változatairól az osztályában. Az egyéni emlékezés típusai (akusztikus, motorikus, vizuális, akusztikus-motorikus, vizuális-motorikus) közül az akusztikus-motorikus és a motorikus vehető átlagtípusnak. A kísérletekből úgy látszik, hogy a második típussal az élesebb gondolkodás van összekötve, az átlag tanuló a negyedik típust mutatja és a gyengébb az elsőt (37).

Az emlékezet azonban, mint más szellemi képesség, fejlődést mutat s ennek is megvannak a maga sajátosságai vagy törvényszerűségei. Az emlékezet fejlődésének kutatásában megállapították az emlékezeti anyag fejlődését és pedig a fiúk emlékezeti irányai más sorrendet mutatnak, mint a leányokéi. (8; 151—159. o.) *Az emlékezeti típusokra és az emlékezet fejlődésére vonatkozó vizsgálatokat nálunk is el kell végezni, ezeknek az eredményeknek más nemzetekével való összehasonlítása révén újabb vonást nyerünk sajátos faji psychénk képehez.* Ranschburg idevágó munkásságát folytatni lehet az emlékezeti típusokra és az emlékezet fejlődésére kiterjesztve.

d) Figyelem.

Minthogy a figyelem a szellemi összpontosítás alapja, nagy kihatással van a szellemi életre. *A neveléslélektan feladata annak a megállapítása, hogy egyrészt mely nevelési vagy lélektani vagy egyéb helyzetből következik figyelem, másrészt a figyelemnek fizikai vagy fiziológiai okokból eredt különbözősége milyen nevelési helyzeteket terem.*

Külső helyzetnek a figyelemre tett behatása közül első helyen lehet említeni a klímát. Ranschburg idézi Schuyten, Lobsien és Lay vizsgálatait, melyek szerint a figyelem évszaki, de azonkívül napi ingadozásokat mutat. (32; 137. o.) *Ilyen vizsgálatokat nálunk is kell végezni, hogy pontosan tudjuk, milyen hatással vannak nálunk a klimatikus viszonyok az említett lelki működésre.*

A figyelemnek egyéb külső körülménye is lehet vizsgálat tárgya, pl. otthoni viszonyok, levegő, táplálkozás. *Tanulságos eredményeket hozna különböző közönségű iskolák tanulójának megvizsgálása a figyelemre való képesség szempontjából.*

A figyelem különbözősége csoportosításoknak lehet alapja. Lobsien szerint pl. a lányok figyelmi energiája általában jobb mint a fiúké, főleg 11—12 éves korban. Később a fiúk felülmúlják a lányokat az emlékezés hűségében. *Meg kell vizsgálni, hogy a magyar gyermekek között a két nemen milyen változat tapasztalható s a figyelem fejlődése a két nemet illetően milyen ritmust mutat.*

Meg kell vizsgálni azt a feltevést is, hogy a figyelem és a szellemi képesség függő viszonyban van-e egymással. Ha ez a viszony kimutatható, akkor meg lehet állapítani, hogy a figyelem mely fokánál lehet az átlagnál magasabbrendű és mely fokánál alacsonyabbrendű szellemi munkára következtetni s e következtetésnek mekkora a valószínűsége.

A mérések a figyelem különböző tulajdonságaira is kiterjeszthetők. E mérésekbe Ziehen a vigilitás és a tenacitás*) fogalmait is bevitte. Ha pedig a figyelem különböző tulajdonságait lehet mérni, akkor mérni lehet a közöttük lévő rokonságot is. A figyelmi típusok megoszlása az osztályban az osztály-

*) Vigilitás — éberség, a figyelem könnyű felkelthetősége. Tenacitás — állhatatosság, a figyelemnek tárgya melletti kitartása.

karakter egyik jegye. A figyelem erőssége, eltéríthetősége, feltételei, kedvező eredményei a felfogást illető jelentőségükben vizsgálat tárgyát kell hogy tegyék és ezzel az osztály jellemző képéhez adatot szolgáltatnak. (2; 86. o.)

e) *Fogalomalkotás és magasabb szellemi tevékenységek.*

H. Eng (38) tapasztalata szerint a szó használata a gyermeknél hosszú ideig egy bizonyos tudattartalomhoz van kötve és csak lassan, amennyiben a viszony nagy fáradsággal több képzetre vivődik át, lesz a fogalom önálló és általában használható s a gyermek biztos tulajdona. *Ennek nyomán a feladat annak kutatása, hogy nálunk általában melyik az az életkor, melyben ez bekövetkezik és pedig úgy az absztrakt, mint a konkrét fogalmakra nézve.*

A fogalomalkotás az értelmesség-méréseknek is tárgya. H. Eng az értelmességi méréseknél megkülönbözteti a képzetkifejlődésnek, képzetkülönítésnek és a kombinációnak vizsgálatát. Az elsőnél izoláció-, komplexió- és generalizáció-ról van szó. A kombinatorikus teljesítményeknél mindazok a képzetalkotások tekintetbe jönnek, melyek még ezelőtt jelen nem volt képzetsorokat vagy képzetösszeköttetéseket újonnan hoznak létre. Ezek olyan értelmességi ismertetőjelek meghatározásából állanak, melyeket a közönséges életben is az értelmesség jelének szoktak tartani. (39; 65. o.) Feladatunk annak kutatása, hogy milyen életkorban milyen képzetek vannak túlsúlyban pl. a kombinatorikus képzetek*) hogyan aránylanak a többiekhez.

A logikai formák kialakulásáról Nagy László közli megállapításait (27; 142. o.). „A logikai összefüggések a kis gyermekkorban tartalom nélkül valók, később, 8 éves korban pozitív tartalmuk lesz, konkrét természettel. Az ifjúkorban az összefüggések ideális tartalmat kapnak. Míg a gyermekben a logikai formák által előhívott ismeretek (cél, ok, behatás stb.) izoláltan maradnak, az ifjú- és felnőttkorban a lélek szintétikus ereje ezeket összefoglalja“. Nagy László vizsgálja az érzelem hatását is a logikai formák fejlődésére. Az érzelem szerinte úgy hat a szintétikai funkcióra, hogy míg a felnőttkorban a szubordinációt inkább logikai nézőpontok vezetik, addig a gyermek-

*) Kombinatorikus vagy összekötő képzetek azok, melyek a képzetek tartalma közti viszony képét adják.

korban ezt az érzésmotivumok viszik végbe. A gyermek analitikai tevékenységét úgy érzés-, mint szellemi motivumok befolyásolják. Az igen erős érzés hátráltatja a szellem belső tevékenységét, csak a közép fokú érzés kedvez az analitikai funkciónak, viszont a közömbös képzetfolyamatok nem bírnak elég erővel az analitikus szemlélet megindítására. A szellemi motivumok befolyására pedig ez a törvény áll: minél logikusabban van egy ismerettartalom kiképezve, annál inkább hívja fel analízisre az értelmet.

A magasabbrendű szellemi folyamatokat általában eddig kevesebbet vizsgálták, mint az alacsonyabbrendűt. Újabban, az u. n. Gestalt-pszichologia térhódításával a figyelem a komplexebb tevékenységekre fordult és még csak ezután várhatunk eredményeket azok természetét illetően. Magyar részről is találkozunk olyan megmozdulással, mely a szellemi működést a maga komplex mivoltában akarja vizsgálni. Nagy László ezt a törekvést a szellemi képességeket vizsgáló tesztekben úgy juttatja érvényre, hogy az elméműködések elemeit egymáshoz való viszonyukban, összességükben hívja elő: (Meumann-nal szemben) „arra törekedtünk — úgymond —, hogy az elméműködések felbontásában ne menjünk túl az elemi funkciók természetszerű kapcsolatain s ezek vizsgálatából igyekezzünk az egyén lelki structurájának felépítésére. Egyszerűen az atomizáló eljárások helyett képességcomplexumok és syntheticus módszerek megállapítására törekedtünk. Például az emlékezet vizsgálatát összekötöttük a gondolkodásával, a matematikai elméműködés vizsgálatát a gondolkodás rendszerességének vizsgálatával, az alakfelfogást a távlati felfogással, a mechanikai és szellemi munkateljesítőképeséget a figyelem vizsgálatával, a cselekvőképeséget az ambitio, az önállóságra való törekvéssel, a képszemléletet (Binet), a háromszó módszert (Masseton) a phantasia, az erkölcsi és sociális felfogás vizsgálatával, a természetfelfogás, nemkülönben a szervezőképeség vizsgálatát az utilitaris, a hatalmi és egyetemes világfelfogás megállapításával“ (40; 193—201. o.).

Nagy László ilyen irányú próbáinak legnagyobb része cselekvési és munkateljesítési próba. Ebben az irányban tovább haladva: *meg kellene ismerni azoknak a komplex szellemi tevékenységeknek lefolyását és természetét, melyek különösen a*

tanítás-tanulás helyzetében szerepelnek. Ilyen például az amerikaiak által challenge-nek nevezett szellemi „kihívás” és ennek természete, mozgató ereje stb., amit a tanuló elé adott probléma képvisel a különböző szellemi állapotú tanulókra nézve.

IX. Egyéb, az iskolai munkával összefüggő körülmények.

Abban az esetben, ha az iskola által elősegített szellemi fejlődés menete, törvényei, a rágyakorolt nevelői hatások eredményei stb. önmagukban már minden részletükben tisztázva is volnának, még mindig nagy területek maradnak érintetlenül, melyeknek a szellemi fejlődéssel igen szoros vonatkozásai vannak. Nem gondolunk most pl. az öröklésre, mely, mint a szellemi fejlődés egyik meghatározó tényezője még az iskola-, sőt születés-előtti-korban hatott az egyénre, hanem oly körülményekre, melyek részben a gyermekben, részben azon kívül vannak és az iskolázás ideje alatt újabb és újabb hatásokat éreztetnek, melyek a gyermek szellemi fejlődését befolyásolják. Ilyen például a gyermek kedélyállapota, mely lehet öröklött diszpozíció, lehet pszichikai környezeti hatás, lehet a testi állapot következménye, mi ezzel itt nem foglalkozunk, érdekel azonban bennünket az, hogy bizonyos kedélyállapot hogyan befolyásolja a szellemi munkát, milyen kár vagy haszon származik a szellemi munkára a kedélyállapot következtében. Az ilyen szellemi működésre és fejlődésre ható körülményeket a következőképen csoportosíthatjuk:

1. A gyermek testi állapota: anatómiai, pszichológiai.
2. A klimatikus viszonyok behatása.
2. Érzelmi momentumok hatása.
4. Erkölcsei momentumok hatása.
5. Az iskolaépület és felszerelés higiénája.

Természetes, hogy nemcsak az említett tényezők vannak hatással a szellemi teljesítőképességre, hanem közöttük kölcsönhatás van (5; 212. o.). Mivel azonban jelenleg csak a funkciókat vizsgáljuk, ezeknek a fenti tényezőkkel való viszonyát csak abból a szempontból nézzük, hogy mennyiben módosítják, illetőleg befolyásolják őket a fenti tényezők.

Meg kell először is találni a magyar iskolásgyermek testi típusait a különböző korokban. Elsősorban a koponyatérfogatról kell pontos adatokat szerezni. Nálunk dr. Török Ödön végzett méréseket a koponyakörfogatra nézve (41) és összehasonlította az így nyert adatokat a szellemi fejlettséggel, helyesebben a tanulók iskolai előmenetelével. Az így nyert adatok bizonyos rokonságot mutatnak, a rokonsági viszony mértéke azonban itt még nincs pontosan kidolgozva. Ezt a vizsgálatot kiegészítve, a koponyakörfogat és az isk. eredmény, vagy még inkább a szellemi fejlettség viszonyát ki lehetne dolgozni szétkülönítve a különböző társadalmi osztályokra, városi vidéki gyermekekre nézve, különféle irányú iskolák gyermekeinek adatait csoportosítva. Ilyenféle vizsgálatok köréből ismeretesek a Zürich-i és az amerikai gyermekeken végzett vizsgálatok. A mérések eredményeit viszonyították a testmagassághoz és külön-külön csoportokba foglalták a nemesek szerint.

Koponyaméréseket végzett a faji hovatartozóság szempontjából Ballai Károly, de adatai nem elég nagyszámúak ahhoz, hogy a magyar gyermek koponyatípusa megállapítható legyen (42). Hiányoznak nálunk az adatok a magyar gyermek fiziológiai képességeire nézve is. Pl. izomerő, tüdőkitágulása stb.

2. A klimatikus viszonyoknak az iskolásgyermekekre való hatását H. Voigts és M. Muchow tanulmányozták. Kiderült, hogy pl. egy három napos szeles periodus után a teljesítmények nivója leesik, nyugodt napon emelkedik. (43). (44; 5—13., 109—118. o.). A nap hatására a koncentráció javul, mozgási gyorsaság rosszabbodik, pontossági teljesítmény javul, számolási gyorsaság általában emelkedik. Megvizsgálták a tengeri fürdő hatását is. *A mi sajátos magyar viszonyainkra nézve is meg kell állapítani a klíma behatását és azokat a nehézségeket, melyekkel a magyar gyermeknek meg kell küzdenie a különböző vidékeken.* Idetartozik a gyermek teljesítő-képességének vizsgálata évszakok és napszakok szerint. Peters vizsgálatai szerint a tanulás este eredményesebbnek látszik, de itt típusok vannak, egyik reggel, másik inkább este tud tanulni. *Ezt a kérdést a magyar gyermeknél is meg kell vizsgálni és a típusok eloszlását megállapítani.*

3., 4. A gyermekek szellemi teljesítményeit módosító erkölcsi és érzelmi hatások is nagyarányú kutatásokat kívánnak.

Nagy László írja (27; 132. o.): „...„hasznos lenne kutatni, hogy az összeadás, szorzás, hatványozás mintájára történő együttműködés az érzést fokozza-e?“. Ezenkívül más, a szellemi teljesítményt befolyásoló erkölcsi és érzelmi motivumokat is fel lehet kutatni és szerepüket kimutatni.

5. Az iskolai higiénia körébe tartoznak azok a kérdések, melyek az iskolai helyzet reális részének (pl. tantermek térfogata, világosság, hőmérséklet, butorok alkalmas volta stb.) hatását vizsgálja az iskolai teljesítményre. *Az iskolai higiénia neveléslélektani vonatkozását a mi speciális viszonyainkra nézve is kutatni kell.*

X. Függelék.

A Hamburg-i egyetem pszichológiai laboratoriumának tevékenysége. (45; 161—194. o.)

Már Meumann utolsó törekvéseiben látszik, hogy érdeklődése a tehetség-kutatás felé fordult. A tehetségesek kiválasztását célzó tanulmány részei a hajlam analízise, változatai, a hajlamnak a kortól és a nemtől, az iskolai és szociális feltételektől való függése. Eljárási mód a kísérlet és a megfigyelés, mert egy hajlam lényege nem merül ki abban a módban, ahogy az ember kívülről jövő ingerekre reagál, hanem különös spon-tán viselkedésmódokban nyilatkozik meg. A megfigyelések tudományos elmélyítése és szisztematizálása is szükségesnek mutatkozott tehát. Teszt-vizsgálatok is nagyszámban tartattak. E munka alapján történt a Hamburg-i F-osztályok (Fremdsprachklassen) beállítása és a tanulók kiválasztása. A laboratórium jelen munkálkodása:

I. *Általános lélektan.* Intenzitás-pszichológia, tér-probléma, tapintási nagyságok, ethnopszichológiai kutatás.

II. *Gazdasági lélektan.* Különösen foglalkozási alkalmasság. Repülőmegfigyelő-alkalmassági, vill. vasút-vezetői, technikai és egyéb alkalmassági vizsgálatok, kereskedői hivatásra való alkalmasság, pályaválasztási tanácsadás és alkalmassági megállapítás.

III. Neveléslélektan és gyermektanulmány:

1. Matematikai hajlam megvizsgálása.
2. Technikai hajlam. Ennek vizsgálatára szánt módszerek kipróbálása az iskolából távozó tanulókon.
3. A nyelvi hajlam vizsgálata. Idegen nyelvek tanulásánál mutatott speciális magatartás.
4. Ritmikus hajlam vizsgálata. Tesztek szerkesztése.
5. Képrendezési teszt. Hiba-analízis. Összehasonlító vizsgálatok normális, egyengetehetségű és siketnéma gyermekeknél.
6. Kiegészítő-teszt. Grammatikai-logikai összekötések mint gondolkodáspsychologiai vizsgálatok.
7. A Hamburg-i iskolai kiválasztás ellenőrzése. Psychologiai vizsgálatok és a tanítói vélemény korrelációja.
8. Megfigyelőívek, ezek anyaga differenciális lélektani szempontból. A tanuló lélektani megfigyelése problémájának fejlődése.
9. A „hamburgi kiválasztás“ metódusainak szerkesztése 10 évesek lélektani vizsgálatára.
10. „Alton-kiválasztás“ metódusainak szerkesztése az iskolábalépők differenciálására.
11. Intelligencia és erkölcs viszonya, a Jacobsohn-i rendszer metódusainak alkalmazása és ellenőrzése iskolás gyermekeknél.
12. Az ifjú bűnöző psychológiája, megfigyelés a hamburgi börtönökben és a teszt-anyag feldolgozása.

Ezekon kívül különös kísérletek történtek az intelligenciát vizsgáló tesztformák kipróbálására, javítására és újabbak szerkesztésére. A megfigyelés módszere tekintetbe veszi a tanuló lélektanát és a tanító lélektanát. Az ifjúkor lélektani megvizsgálása is folyik. Az ifjú-proletár-mozgalmat tudományos vizsgálat tárgyává tették. Ennek módszere: kérdőívek, ezenkívül naplók, költemények, levelek gyűjtése, megfigyelések az együttélésben. Az ifjú-proletár-mozgalmak psychográfiája. Az ifjú bűnöző büntetése. Az ifjú bűnöző megfigyelése, tesztek.

XI. Jegyzetek.

1. Fischer, Aloys: Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XIII. évfolyam.
2. Stern, William: Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. III. kiadás Leipzig J. A. Barth 1921.
3. Peters, W. Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution. Jena 1925.
4. Lay, W. A.: Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat. B. G. Teubner Leipzig 1908.
5. Claparède, E.: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale. A. Kündig Genève 1926.
6. Lemke, Hermann: Mein System der Begabungsauswahl. Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. 767. füzet. H. Beyer & Söhne Langensalza 1920.
7. Stern, William: Psychologie und Schule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. XX. évf. 5—6. füzet.
8. Meumann, E.; Abriss der Experimentellen Pädagogik. II. kiadás. Wilhelm Engelmann 1920.
9. Thorndike & Woodworth: The influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of other Functions. Psychological Review. II. 1901.
10. Peters, W.: Einführung in die Pädagogik auf psychologischer Grundlage. Quelle & Meyer Leipzig 1916.
11. Kenyeres Elemér: A gyermek beszédének fejlődése. Szülők Könyvtára. 6—8. szám. Studium, Budapest.
12. Nagy László: Didaktika gyermekfejlődéstan alapon. Gyermektanulmányi Könyvtár. Bethlen nyomda, Budapest, 1921.
13. Bakonyi Hugo: A nyelvtani formák fejlődése a gyermeknyelvben. A Gyermek 1929. évf.
14. The Eighteenth Yearbook of National Society for the Study of Education. II. rész. Public School Publishing Company Bloomington, Illinois 1925.
15. Thorndike, E. L.: Handwriting. Teachers College Record X. 2. Márc. 1910.
16. Sandiford, Peter: Educational Psychology: An Objective Study. Longmans & Green & Co. Ltd. London.
17. Peters, W.: Psychologische Untersuchungen über Lesedefekte. Zeitschr. für Päd. Psych. XXVII. évf. 31—45. o.
18. Kirste, Ernst: Über Lesezeit und Zahl der Lesedefekte im zweiten Schuljahre. Zeitschr. für. Päd. Psych. XXVII. évf.
19. Ranschburg. Paul: Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Zwanglose Abhandlungen aus den Grenzgebieten der Pädagogik und Medizin. 7. füzet. 1916.

20. Spranger, E.: Psychologie des Jugendalters. XI. kiadás Quelle & Meyer Leipzig 1929.
21. Ranschburg, Paul: Zur physiologischen und pathologischen Psychologie der elementaren Rechenarten. Zeitschrift für experimentelle Pädagogik. VII. füzet.
22. Katz, D.: Psychologie und mathematischer Unterricht. Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland. Veranlasst durch die internationale mathematische Unterrichtskommission. III. kötet 8. füzet. Verlag von B. G. Teubner 1913.
23. Dr. I. Kaufmann und Dr. F. Schmidt: Zur Prüfung der Rechnerischen Denkfähigkeit im Schulkindesalter vom 9—12 Jahren. Zeitschr. für Päd. Psych. XXIII. évf.
24. Monroe, W. S.: Principles of Method in Teaching Arithmetic as Derived from Scientific Investigation. Fourth Report of the Committee on Economy of Time in Education. Eighteenth Yearbook of the National Society for the Study of Education. II. rész. Bloomington Illinois Public School Publishing Co. 1919.
25. Nagy László: Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. Singer és Wolfner Budapest, 1905.
26. Lobsien, Marx: Experimentelle praktische Schülerkunde. B. G. Teubner Leipzig 1912.
27. Nagy László: Psychologie des kindlichen Interesses. Pädagogische Monographien IX. kötet Otto Nemnich Leipzig 1912.
28. Fábri Károly Lajos: Az értelemvizsgálat módszerei. Közlemények a pécsi M. Kir. Erzsébet Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből II. sz.
29. Moede-Piorkowski-Wolff: Die Berliner Begabtschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülersauswahl. III. kiadás. Pädagogisches Magazin 731. füzet. Langensalza, H. Beyer & Söhne.
30. Fohn Tibor: A psychotechnikai alkalmasságvizsgálatok módszerei. Közlemények a pécsi M. Kir. Erzsébet Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből. I. sz.
31. Thorndike, E. L.: Educational Psychology. Briefer course. Teachers College Columbia University New York 1925.
32. Ranschburg Pál: A gyermeki elme ép és rendellenes működése, egészségtana és védelme. Atheneum Budapest, 1908.
33. Ebbinghaus, H.: Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten. Zeitschr. für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. XIII. kötet. 1897.
34. Ruttman, W. J.: Allgemeine Schülerkunde. J. C. B. Mohr Tübingen 1917.
35. Habrich, Leonhard: Pädagogische Psychologie. Verlag der Jos. Kösel'schen Buchhandlung. Kempten und München. 1913.
36. Ranschburg, Pál: Módszerem és készülékem az emlékezőerő vizsgálatára. Magy. elmeorv. első orsz. értekezl. munkálatai. Bpest 1902.

37. Lobsien, Marx: Über den relativen Wert verschiedener Gedächtnistypen. Pädagogisches Magazin 190. sz. füzet. Hermann Beyer & Söhne Langensalza 1902.
38. Eng, Helga: Abstrakte Begriffe im Sprechen und Denken des Kindes. Beihefte zur Zeitschr. für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung. 8. füzet. Leipzig 1914.
39. Eger, Heinrich: Experimentell Psychologie. Ausgewählte Kapitel für die Zwecke der Pädagogik und Heilpädagogik. (Aktuelle Fragen aus der Pädagogik der Gegenwart.) Julius Beltz Langensalza 1915.
40. Nagy László: Psychologiai tanulmányok Prof. Ranschburg tiszteletére. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda Budapest, 1929.
41. Török Ödön: Koponyakörfogat és szellemi fejlettség. Klinikai füzetek XXIII. évf. 6. füzet 1913.
42. Ballai Károly: A magyar gyermek. Gyermektan. Társaság kiadása 1929.
43. Voigts, Heinrich: Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas, insbesondere der Ostsee auf Jugendliche. Zeitschr. für Päd. Psych. XXX. évf. Junius 1929.
44. Muchow, M.: Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas auf Schulkinder. Zeitschr. für Päd. Psych. XVII. évf.
45. Das Psychologische Laboratorium der Hamburgischen Universität. Zeitschr. für Päd. Psych. XXIII. évf. 5—6. füzet.

Forrásokul szolgáltak még:

- Becher, Erich: Die Rolle des Experiments in der Pädagogik. Päd. Kongressblätter I. kötet. 3—6. füzet.
- Hahn, Robert: Das Verhältnis der experimentellen Psychologie zur Pädagogik. Pädagogisches Magazin 551. füzet. Hermann Beyer & Söhne Langensalza.
- Kenyeres Elemér: a) A gyermek első szavai és a szófajok fellépése. A Kisdidnevelés kiadása Budapest, 1926. b) Az olvasás tanítása és az ábécés könyvek. Magyar Tanítóképző 1927. Jún.—Nov.
- Mütze R.: Der psychologische Beobachtungsbogen in der Volksschule. Pädagogisches Magazin 759. füzet. Hermann Beyer & Söhne Langensalza.
- Nemeček, Ottokar: Zur psychologie christlicher und jüdischer Schüler. Zeitschr. für Kinderforschung XX. évf.
- Ranschburg Pál: Az emberi elme. Pantheon ismerettára. Budapest, 1923.
- Schneider, Friedrich: Schulpraktische Psychologie. Eine Einführung in die Arbeitsweisen der differentiellen Psychologie. III. kiadás. Paderborn 1927.
- Stern—Wiegmann: Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Beihefte zur Zeitschr. für angewandte Psychologie. I. A. Barth Leipzig 1926.

Hungarian problems of educational psychology, in the range of the psychology of teaching.

Extract.

I. Scope and subject of educational psychology.

Educational psychology treats educational facts, which arise out of the variety of mental function or determine mental function. These are related to general psychology but not solved by it, since general psychology does not investigate them. Educational psychology can be utilized in the teaching practice, but, as a science, in its theoretical nature, it does not take into consideration educational practice. It only touches on the psychological causes of educational situations and educational causes of psychological situations.

II. Aim of educational-psychological research.

In general, the aim of educational-psychological research is to bring in the psychological viewpoint in the building up of the science of education. In particular, it is the investigation of educational facts which bring about psychological processes, or psychological facts which bring about educational processes. Thus, educational psychology can be classified with the sciences which inquire into facts.

III. Organization and range of the educational-psychological research.

Educational-psychological research can achieve its aim only through the unified activity of many people. The place for this is the institute. The institute must be in touch with schools, or must have a school under its own management. Further, it has to seek connection with different societies in order to collect data regarding the disposition of children and the effects produced by different environments on children.

IV. General and special problems of the educational-psychological research.

As early as in the program of research of W. A. Lay, there is an indication of problems dividing themselves into general and special problems. There are educational situations and processes, which are present in every educational activity, these are fundamental educational facts; there are also such situations and processes which are influenced by climate, geographical conditions, racial traits, conditions of life etc. These vary with the different nations and even with the groups of nations and constitute the special problems of educational psychology. The great nations try to solve their own problems, like Germany and America. We have two institutions in Hungary: one treats mostly defective children, the other mainly treats problems of psychotechnic. A central institute is needed for collecting data and for the direction of outside-collection and the working up of data. The subject of this study is the sketch of an Hungarian educational-psychological research in the light of an analysis of the Hungarian educational facts together with some results of international research so far obtained.¹⁾

V. General program of an Hungarian Educational-Psychological Institute and expected results.

An Hungarian Educational-Psychological Institute must work first on general problems to make contributions toward the progress of science; secondly it has to solve its special problems. These latter group themselves according to the groups of psychology, named „differential“ and „individual“. Besides science, the Hungarian educational policy also will profit by the results of the work; Germans are already trying to find ways for selection and management of national mental resources. Finally, educational administration and practice can utilize results.

VI. Delimitation of the subject of this study.

The work of the institute must embrace mental functions and conditions, ethical and emotional life. This study, however, does not treat this whole field, only such problems bearing on the psychology of teaching and learning.

¹⁾ The initiative for the interest in educational-psychological research was received in America while studying for one year at the University of Pittsburgh, in the School of Education. The point of view, which led to discussing problems in this light, originated from the educational lectures of the University of Szeged and from the work of the pedagogical seminary thereof.

VII. Method of the study.

In the procedure of this study, the starting point is chosen according to the cause of educational effect, that is, either the mental activity or the educational situation. Considering these two from the national point of view, greater variety is found in the educational situation, which differs considerably in various countries. The main divisions of these two main groups are: 1. Aim of teaching; 2. Subject matter; 3. Conditions independent of the subject matter; and 1. Mental dispositions independent of the educational situation; 2. Mental processes in their relation to the educational situation. These two main divisions overlap each other, only in theory can they be separated. This study takes up mental function and the educational situation of the static and dynamic viewpoint, one being the cause of the other. The two main divisions can also be identified with „school“ and „pupil“. Educational practice or method as such, is not given place in the science of educational psychology; however, setting a situation before the pupil, brings about method and therefore the study of reactions to situations must necessarily direct educational practice.

VIII. Division of the material.

The material, according to the two main divisions, is further divided as follows:

A) External educational situation:

1. Aim of teaching.
2. Subject matter of teaching
 - a) Subject matters in general and course of study; b) Speech; c) Writing; d) Reading; e) Arithmetic; f) Other subject matters; g) Art, music, abilities; h) Textbooks; i) Special curriculum for the advanced.
3. Conditions of teaching.
 - a) Supervision of teaching; b) Grouping of pupils; c) Time of teaching. Time-table; d) Learning-periods; e) System of classification of pupils' achievement.

B) Mental function:

1. Mental dispositions.
 - a) Nature of images (vividness, fidelity, frequency); b) Interest; c) Imagination; d) Special dispositions.
2. Mental processes.
 - a) Forming of images; b) Association; c) Memory; d) Attention; e) Forming of concepts. Higher mental functions.

A) External educational situation.

1. Aim of teaching.

A number of sciences contribute towards the determination of the teaching aim, educational psychology also takes a part in it. The aim of teaching is either formal or national; or, in the terminology of the new science of educational psychology: the aim of teaching is to develop either general or special abilities. In the definition of both of these groups, educational psychology plays a great rôle in determining, to what extent special abilities can be acquired and what are the means for generalizing special abilities. This touches upon the question of transfer. Educational psychology influences proximate aims in teaching but also contributes to the determination of ultimate aim as do other sciences.

2. Subject matter of teaching.

a) *Subject matters in general and course of study.* Educational psychology takes the needs of the child as a basis for subject matter, on the other hand, it selects from material proposed by other agencies. This is equally true in respect to quality and quantity of the subject matter. As for quality, the needs and capacity of the child are to be observed. As for quantity, one of the educational-psychological points of view inquires into the phenomenon of forgetting and retaining during a greater space of time. Another point of view to be taken into consideration is the overwork in schools. As to the grouping of the material, educational psychology supplies the facts of the child's development and arranges the parts of the material so as to suit the stages of the development. To this end, we must know the psychological significance of the different parts of the material and the mental functions of the different periods of life. According to Stern, the materials differ in their psychological structures. This demands an analysis of the mental development of the child so as to know what this development needs for furtherance and an analysis of the material proposed by sociology, philosophy, ethics etc. in order to know, with what phases of development the parts of the material correspond.

b) *Speech.* To follow the course of development of speech, we have to know the stages previous to school age. The work of E. Kenyeres studies systematically the beginning of the child's speech. Ranschburg and others contributed to the knowledge of the development of the Hungarian child's speech. This work is still to be completed, the following groups of questions still remaining to be observed: what is the typical course of development of the vocabulary; at what age does the child speak grammatically correctly (in comparison with other languages); what are the differences between the sexes in the development of the speech; how does the

quality and quantity of the child's vocabulary vary etc. Studies concerning the child's speech furnish a means for the measurement of intelligence. The purposeful developing of the child's speech in the school must give new material, but this has to be associated with the old one. In order to do this, we must know the vocabulary which the child brought from home. This varies with the social state, occupation etc. of the parents. According to Meumann, the errors of speech (grammatical, dialectical) must be corrected in school without touching the child's natural forms of speech, consequently a knowledge of the child's natural forms of speech is necessary. The problem of teaching grammar still has to be solved; according to L. Nagy, the shades and richness of the expressions in speech develop quickly from the age of ten, but the comprehension of categories, concepts etc. follows much later. Probably the whole curriculum of grammar has to be rearranged on the basis of the knowledge still to be acquired, namely: the correspondance of the different ages of development with the stages of the teaching of grammar. The difficulty in learning foreign languages is in proportion to the relation of the foreign languages to the mother tongue. The Hungarian language is not related to any of the West European languages. To learn these, quite new neuron bonds have to be formed and it is the task of educational psychology to investigate these bonds and the difficulty while forming them.

c) *Writing*. Here the technical ability as well as the mental activity is treated, viz. composition, spelling and handwriting. L. Nagy says that the compositions of the child are much more imperfect than its speech; our problem is to see what the child's ability is in writing at different ages. Composition can also be used to inquire into the type and individuality of the child, e. g. mental-, emotional colouring etc. The psychological bearing on the problem of spelling has been specially studied by the Americans. The N. E. A. Yearbook of 1919 published the results of this extensive study. These studies prove that mechanical practice brings about more efficiency than the teaching of rules. The question of whether the teaching of rules has more result in Hungarian than in English has to be inquired into, the former having fewer exceptions than the latter and even if it has, how does the matter stand with mechanical practice. The research is also to be extended to the relation of the phonetical qualities and spelling in the Hungarian language. In handwriting, different movements were found, the educational tendency is to make the arm movement dominant. American standard scales tell us, what the norms are for speed and quality. These scales have to be examined and probably modified for Hungarian use, the letter-combinations being different in this language.

d) *Reading*. Extensive studies throw light on the technique and comprehension of reading. Peters examined the mistakes in reading and found that they are mostly speech defects. The problem is, what sorts of sound-combinations represent speech difficulties in Hungarian. Meumann distinguishes reading types. The significance of literature from the point

of view of the psychology of development, was emphasized by E. Spranger. We have to inquire into the style of readings in the period of puberty, before and after and set up the types for boys and girls. On the basis of this study the reading material will be selected.

e) *Arithmetic*. The research embraces both the quality and the quantity of the subject matter. As to the quality, an analysis will reveal, which of the arithmetical operations represent the greatest difficulty. Ranschburg set up a scale of difficulties and examined the reliability of pupils' computations at different ages. The development of arithmetical imagery is also the subject of research and the difference between boys and girls in this regard. As to the quantity of arithmetical material, we have to determine, like the Americans, what the operations are, which are mostly used in everyday life. As for the practice of arithmetic, Americans made a list of the most frequent mistakes made by children in order to give them special practice.

f) *Other subject matters*. A psychological analysis should be made concerning each subject matter and on this basis correlations could be found as to what are the common mental functions called into play. A standard of achievement and an objective method of measuring the achievement should be set up for every subject.

g) *Art, music, abilities*. L. Nagy studied drawings of children and found that there are typical stages in the development of drawing-abilities in children and the individuals vary in their types of expression. Tests have to be devised in order to determine the stage and type of the individual drawings. — In deciding the truth of the common belief, that Hungarians are a musical people, the musical ability of children is of much importance. Tests will measure this ability and as to the problem of gifted children, tests should determine which degree of ability means talent. This involves the problem of the pace at which the musical ability of the Hungarian child develops. — The abilities have to be analyzed, as in America (job-analysis). Here also, we have special problems, e. g. in the teaching of typewriting the question is, what are the most commonly used letter-combinations.

h) *Textbooks*. The organization of the material, the language, illustration, print etc. all have to be revised from a psychological point of view. The writing of a textbook naturally presupposes a knowledge of the vocabulary and the logical thinking of the child.

i) *Special curriculum for gifted children*. Special curricula were devised when special classes were put up for gifted children. These differ from the average curriculum either in quantity or in quality. Some American schools solve this problem by „suggestions“ or „hobby-hours“. More research is needed concerning the interest, method of work etc. of the gifted children.

3. Conditions of teaching.

a) *Supervision of teaching.* In the directions given to supervisors, psychological points of view should be emphasized. One of them is to expect a psychological attitude from the teacher. This demands that the teacher should possess certain informations, e. g. what percent of the different groups master the material completely. The teacher should also have a knowledge concerning the type of interest of his pupils as well as the fundamental findings in the research of fatigue, exercise, memory etc. He must know the intelligence of each of his pupils. The Hungarian version of the Binet-Simon intelligence tests by M. Éltés has to be standardized. A sketch of the knowledge expected in the teacher is as follows:

Knowledge of the individual	Knowledge of the class	Teaching practice
Intellectual capacity as a whole and detailed	Averages (norms, type- groups)	Division of time Organization of material
Physical and physiological state and their relation to the intellectual state		Direction of the ac- tivity of pupils.

b) *Grouping of pupils.* Two main forms of this are the grouping within one school i. e. differentiation, and the transfer into special schools i. e. selection of the gifted or schooling of the defective. There is no differentiation in our schools in general. Research is needed to decide upon the advantage of the homogeneous or the heterogeneous grouping. A plan of research is devised as follows:

Achievement of average pupils	} of heterogeneous and of homogeneous groups
" " gifted	
" " slow	

Gifted children are taught in special schools in Berlin. Problems are the diagnosis of the bright pupil's ability and teaching required. When putting up a measure for the determination of ability, characteristics must be considered which distinguish production from reproduction. Further, what kind of mental, emotional, volitional etc. function is involved by creative ability has to be inquired into. Spranger says that the specified research-tendency indicates a definite intellectual direction and instead of abstract tests, the former has to be examined and psychograms might be drawn from the great Hungarian talents. Tests can be used in determining what reactions the gifted children give to external situations such as the entrance-examinations of the „Begabenschule“ in Berlin. Another of the problem is the study of the environment of the gifted child and still another its health condition. Results of investigations will be summed up in finding percentages of the gifted children of general and special ability in our schools. The research has to be extended to the field of correlations between the diffe-

rent types of talent and between special abilities and types of interest. L. Nagy's widely known study of the interest gives a basis for this.

c) *Time of teaching. Time-table.* The aim of research is to show the relation of the subject matters to each other from the point of view of fatigue, concentration and interest. In the question of fatigue, we may have a special situation according to climate, race etc. We have to examine, in what measure bodily fatigue influences mental activity in different groups (city child, country child etc.). Besides intervariation, intravariations should also be examined in the Hungarian child.

d) *Learning-periods.* Here the point of view of economy is emphasized. We have to know, how the optimum results can be achieved in the shortest time and what the intervals between the periods should be so as not to lose the effect of the previous learning, as Ranschburg says.

e) *System of classification of pupils' achievement.* The classification of the achievement is administered in two ways: a) from the point of view of absolute value of the work; b) from the point of view of relative (rank) value of the work. The system of classification took a new direction with the great American test-movement, which tends to use objective measures instead of subjective ones. We also have to establish objective measures for deciding pupils' achievement in every subject matter.

B) Mental function.

1. Mental dispositions.

A great number of data is needed when constructing the mental picture of the Hungarian child. The following may serve as details:

a) *Nature of imagery* (vividness, fidelity, frequency). The different origin of images urged psychologists to set up types of perception and to draw the inference that the different images, formed by the different senses, are not of equal value in the individual. Thorndike put mixed types in the place of pure types and Betts proved the correlation between the vividness, fidelity and frequency of the different kinds of images. However, even the mixed type has some sort of colouring and the question is, what is the colouring of the imagery of the Hungarian child. In this investigation, also intraindividual research is required to decide the dominant characteristics in the formation of images in the individual.

b) *Interest.* Claparède shows the rôle of interest in work. The well known Hungarian study of interest (by L. Nagy) establishes various types of interest. A further problem is the type of interest shown by Hungarian children coming from different environments and the stages of development of interest. This latter may have a bearing on racial characteristics. Another problem is the educational importance of interest. L. Nagy advises interest to be taken as ground-motive in teaching and this to be developed into other motives as well.

c) There are tests, which measure *imagination*. A study could reveal, what the Hungarian children's types of imagination are, thus contributing also to the knowledge of the Hungarian imaginative character. This has a bearing on the problem of the selection of gifted children.

d) *Special dispositions*. Here the problem is the gifted child showing ability in a special direction. Data are to be collected on the development of the Hungarian geniuses. This may add to the knowledge of racial psyche and will serve as an indication for the expected development of the gifted child.

2. Mental processes.

a) The clarifying of blurred images belongs to the *formation of images*. The school is in charge of this task. At the beginning of schooling, the blurred images of the child must therefore be sought out in order to be made clear. The method of this research has to be devised.

b) *Association* already possesses an ample literature. Educational psychology investigates, what the educational situations are, which produce associations and what kind of associations produce advantageous or disadvantageous educational situation. A further study is the finding of elements of perception and their associations and the way of leading them into the range of intellectual apperceptions.

c) *Memory* was also studied by Ranschburg, who found that the memory of an adult is better than that of a child. Ebbinghaus studied the different methods of learning. Every subject matter has to be analyzed, what kind and what quantity of memory it calls into play. Meumann studied the rhythm in relation to memory. We have to examine, what Hungarian rhythm is the easiest to learn and what is the scale of difficulty of rhythms. The question of how to learn is very acute in America (see G. Whipple's book). The other part of the problem of memory is to know, what degree of the memory-energy is to be expected in the different ages and what the individual variations are. The memory types give an indication as to the intelligence. The course of development of memory shows diversions between boys and girls. We have to find the course of development of memory of the Hungarian children.

d) *Attention*. There must be studied what kind of educational situations guarantee attention and what are the different situations created by the variety of attention, which has physical or physiological causes. External factors of attention have to be studied, like climate, home conditions, food etc. A question is the difference of the sexes in the Hungarian children from the point of view of attention, another is the correlation between attention and mental ability. Different characteristics of attention can also be measured.

e) Forming of concept and higher mental functions. H. Eng says that the use of words is bound to a special content in the beginning of speech

and in the degree in which this is associated with several other images, the concept will be independent. We have to see in what age this occurs both with concrete and abstract concepts. The building of concepts is also subject to intelligence measurements. L. Nagy studied the development of logical forms and their relation to emotion. In general, the higher mental functions in their complexity were not so much investigated, as the lower ones. The recent Gestalt-psychology calls attention to them. There is an Hungarian attempt to examine mental function in its complex quality: L. Nagy devised tests to measure ability-complexes with synthetic methods, which consist of preserving the natural links of the elemental functions. These tests are mostly activity tests and accomplishment tests. We have to know the process and nature of the complex mental functions, which occur in the educational situation.

IX. Other conditions connected with the work in school.

Factors, which operate outside of school, but during school-life, influence the work of the child in the school. These are

1. Physical and physiological condition of the child. Data are to be gathered referring to the bodily types and the physiological abilities of the Hungarian child.
2. Influence of climate. Efficiency in learning is to be studied in the different periods of the day, seasons etc.
3. and 4. A study must examine emotional and ethical factors, which modify mental accomplishment.
5. Questions of schoolhygiene.

X. Program of research in the Psychological Laboratory of the University of Hamburg.

XI. Bibliography.

TARTALOMJEGYZÉK.

	Oldal
I. A neveléslélektani tudomány területe és anyaga — — — —	91
II. A neveléslélektani tudományos kutatás célja — — — —	92
III. A neveléslélektani kutatás szervezése és keretei — — — —	93
IV. A neveléslélektani kutatás általános és sajátos kérdései — —	94
V. Egy magyar neveléslélektani intézet munkája általában és várható eredményei — — — — — — — — — —	96
VI. E tanulmány határainak megállapítása — — — — — — — —	97
VII. A tanulmány módszere — — — — — — — — — —	100
VIII. Az anyag felosztása	
A) <i>Külső nevelési helyzet:</i> 1. Tanítási cél, 2. A tanítás tárgyai, 3. A tanítás körülményei — — — — — — — —	102
B) <i>Lelki működés:</i> 1. Lelki adottságok, 2. Lelki folyamatok —	130
IX. Egyéb, az iskolai munkával összefüggő körülmények — — —	140
X. Függelék: A hamburgi egyetem pszichológiai laboratóriumának tevékenysége — — — — — — — — — —	142
XI. Jegyzetek: Irodalom — — — — — — — — — —	144
Angol kivonat: Hungarian problems of educational psychology, in the range of the psychology of teaching — — —	147



